

11

Skopos

Revista Internacional de Traducción e Interpretación

**Córdoba (España)
ISSN: 2255-3703
e-ISSN: 2695-8465
2020**

SKOPOS. REVISTA INTERNACIONAL DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

Skopos, con ISSN 2255-3703, es una revista de periodicidad anual, publicada en abierto en el sistema OJS, que recoge aquellas contribuciones, fruto de la investigación, que versan sobre Traducción e Interpretación y todas las disciplinas afines a dicha área de conocimiento, una vez que han obtenido el informe positivo siguiendo el sistema de *Peer Review*. Incluye, igualmente, reseñas bibliográficas y de trabajos de investigación.

Edición
UCOPress
Universidad de Córdoba
www.uco.es/ucopress

e-ISSN: 2695-8465
ISSN: 2255-3703
Depósito Legal: CO 76-2013

Redacción y correspondencia
Edición Revista Skopos
M. Carmen Balbuena Torezano
Manuela Álvarez Jurado
Facultad de Filosofía y Letras
Plaza del Cardenal Salazar, s/n
E-14071 Córdoba
mcbalbuena@uco.es
ff1aljum@uco.es

© 2020 UCOPress

Skopos está recogida en los siguientes directorios, catálogos y bases de datos: Latindex, Dialnet, Sumario ISOC – Ciencias Sociales y Humanidades, MIAR.

SKOPOS
REVISTA INTERNACIONAL DE TRADUCCIÓN E
INTERPRETACIÓN

VOLUMEN 11
AÑO 2020

Skopos. Revista Internacional de Traducción e Interpretación

Dirección y Edición /General Editors

María del Carmen BALBUENA TOREZANO / Manuela ÁLVAREZ JURADO
(Universidad de Córdoba)

Comité Editorial / Editorial Board

M José CHAVES (Univ. Huelva) — María BORRUECO (Univ. Sevilla) — Nicolás A. CAMPOS (Univ. Murcia) — Elmar EGGERT (Univ. Bochum) — Luis FERNÁNDEZ- (Univ. Harvard) — Vera E. GERLING (Univ. Düsseldorf) — Frank HARSLEM (Univ. Heidelberg) — Francisco M. MARIÑO (Univ. Valladolid) — Blanca MERCK (Univ. Huelva) — Santiago NAVARRO (Univ. Düsseldorf) — José ROSO (Univ. Extremadura)

Comité Asesor Internacional / International Scientific Committee

Luis A. ACOSTA (Univ. Complutense de Madrid) — Ignacio AHUMADA (CSIC) — Albrecht CLASSEN (Univ. Arizona) — Silvia BACCO (Univ. Nacional de Córdoba) — Antonia CORDERO (Univ. Bochum) — M. José DOMÍNGUEZ (Univ. Santiago de Compostela) — Pilar ELENA (Univ. Salamanca) — Juan A. ESTÉVEZ (Univ. Huelva) — Eulalio Fernández (Univ. Córdoba) — M^a Regla FERNÁNDEZ (Univ. Huelva) — Leticia FIDALGO (Univ. Las Palmas de Gran Canarias) — Maria Carolina FOI (Univ. Trieste) — Javier FRANCO (Univ. Alicante) — María Jesús GONZÁLEZ (Univ. Bolonia) — Catherine GRAVET (Univ. Mons, Bélgica) — Ingrid HENNEMANN (Univ. Florencia) — Jordi JANÉ (Univ. Rovira i Virgili) — Óscar LOUREDA (Univ. Heidelberg) — Josefina MARTÍNEZ (Univ. Bochum) — Sylvie MONJEAN-DECAUDIN (Univ. Cergy-Pontoise) — Juan NESPRAL (Univ. Heidelberg) — Jürgen NIEMEYER (Univ. Bochum) — Alena PETROVA (Univ. Innsbruck) — Julia PINILLA (Univ. Valencia) — José A. SABIO (Univ. Granada) — Giuseppe TROVATO (Univ. Bolonia) — Ángel C. URBÁN (Univ. Córdoba) — M^a. José VARELA (Univ. Málaga) — Miguel A. VEGA (Univ. Alicante) — Pablo ZAMBRANO (Univ. Huelva)

Secretaría de Redacción / Technical Advisory Board

David PONFERRADA ÁLVAREZ

Envío de artículos y reseñas:

Skopos. Revista Internacional de Traducción e Interpretación recibe originales a través de la plataforma OJS de UCOPress, URL: <https://www.uco.es/ucopress/ojs/index.php/skopos/index>. El correo-e se emplea exclusivamente para consultas no relacionadas con la evaluación de los trabajos presentados. E-mail: mcbalbuena@uco.es, ff1aljum@uco.es.

Análisis del cambio gramatical del lenguaje soez u ofensivo en la traducción inglés-español de *Breaking Bad*

Vanessa Pérez Rodríguez, María Elena Gómez Parra & Cristina Huertas Abril
Universidad de Córdoba

z62perov@uco.es / elena.gomez@uco.es / cristina.huertas@uco.es

Fecha de recepción: 27.05.2020

Fecha de aceptación: 23.11.2020

Resumen: El presente artículo muestra el análisis del cambio de categoría gramatical de una de las características más complejas de la traducción audiovisual (TAV): el lenguaje soez u ofensivo. Concretamente, este trabajo se centra en la traducción de este tipo de lenguaje en series, como el caso del doblaje en español de la serie estadounidense *Breaking Bad* (Gilligan, 2008-2013). Para llevar a cabo este estudio, se ha empleado un modelo de análisis basado en fichas específicamente diseñadas a tal efecto en las que se expondrán los datos más relevantes de los ejemplos recogidos en la muestra de 10 capítulos seleccionados *ad hoc*. Estas fichas se han elaborado para analizar los distintos aspectos que influyen en la efectividad del lenguaje soez u ofensivo de la versión doblada de un producto audiovisual y, para ello, se han tenido en cuenta diferentes estudios de relevancia en el campo de la TAV. Estos aspectos, que son susceptibles de sufrir alguna modificación en la versión meta, son la categoría gramatical, la variedad lingüística, el tipo de lenguaje soez u ofensivo, y la estrategia de traducción utilizada en cada caso. Los casos de lenguaje soez u ofensivo se extraen tanto de la versión original (VO) como de la versión doblada o versión meta (VM) y, tras realizar el análisis del cambio gramatical, los resultados muestran que en el 60,74 % de los casos no se produce este cambio. No obstante, se ha comprobado que se mantiene la efectividad y el registro en la versión doblada al español del lenguaje soez u ofensivo.

Palabras clave: categoría gramatical; análisis; lenguaje soez; lenguaje ofensivo; doblaje; TAV.

Analysis of the grammatical shift of offensive language in the English-Spanish translation of *Breaking Bad*

Abstract: This paper presents the analysis of the grammatical shift of one of the most complicated characteristics of audio-visual translation: offensive language. This analysis focuses on the translation of this kind of expressions in the dubbed version in Spanish of the American TV series *Breaking Bad* (Gilligan, 2008-13). To carry out

this analysis, we have used a model particularly designed for this purpose, in which relevant data of examples of offensive language collected from a sample of 10 chapters from *Breaking Bad* selected *ad hoc* will be presented. This analysis has been developed to study several aspects that may have an impact on the effectiveness of offensive language in the dubbed version of an audio-visual product. These influential aspects, which can be subject to some kind of modification in the target version, are grammar category, linguistic variety, type of offensive language, and translation strategy used. Meaningful examples of offensive language are taken from the original version (OV) as well as from either the dubbed versions in Spanish (TV). After carrying out the analysis of grammar category shifts, the results show that 60.74 % of the cases presented no change. Nevertheless, the effectiveness of offensive language has been proved to be similar in the dubbed version into Spanish.

Key words: grammar category; analysis; swearing; offensive language; dubbing; AVT.

Sumario: 1. Los elementos culturales en la traducción audiovisual. 1.2. El lenguaje soez u ofensivo en el doblaje: el caso de *Breaking Bad*. 2. El análisis del lenguaje soez u ofensivo en *Breaking Bad*. 2.1. Las categorías gramaticales de los casos de lenguaje soez u ofensivo en *Breaking Bad*. 3. Análisis del cambio de categoría gramatical en el doblaje de *Breaking Bad* de inglés a español. 4. Discusión y conclusión. 5. Bibliografía

1. Los elementos culturales en la traducción audiovisual

El Diccionario de la Lengua Española en línea (RAE, 2019) define el término “cultura” como el “conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.” e incluso especifica que cultura popular es el “conjunto de las manifestaciones en que se expresa la vida tradicional de un pueblo”. Es indudable, por lo tanto, que el lenguaje soez u ofensivo, entre otras manifestaciones lingüísticas, se encuentra dentro de este conjunto de demostraciones que expresan la vida y costumbres de un pueblo y que evoluciona con el uso que hacen los hablantes, adaptándose a las tendencias lingüísticas de la época y del grupo social que corresponda.

El uso de este tipo de lenguaje es una característica universal y común en la comunicación humana que se puede expresar de múltiples maneras dependiendo de la cultura de la que proceda (Martínez Garrido, 2009). Aquello que puede resultar tabú en una lengua o cultura determinada puede no serlo en otra o, incluso, podemos observar variaciones en la frecuencia o en el contexto de uso de diferentes palabras malsonantes.

De este modo, es oportuno asumir que la adaptación del lenguaje soez u ofensivo entre diferentes culturas (y, por lo tanto, entre diferentes lenguas) acarrea cierto grado de dificultad que habrá que tener en cuenta a

la hora de adaptar adecuadamente un producto audiovisual, ya que no deben perderse los matices culturales en el trasvase de la lengua origen (LO) a la lengua meta (LM). Si esto ocurriera, nos encontraríamos ante una pérdida de significado relevante e, incluso, se podría diluir la intencionalidad de la versión original.

No podemos olvidar que, en la actualidad, gracias a los medios de comunicación de masas el consumo de productos audiovisuales doblados forma parte de la vida del consumidor en tal medida que se llega a aceptar de manera natural lo que se está viendo (y escuchando) sin reconocerlo como una traducción y una representación de otra realidad cultural diferente (Chaves, 2000). De este modo, se produce un préstamo entre culturas que se ve facilitado por la traducción audiovisual (Martínez Sierra, 2004). En estos casos, lo apropiado no es recurrir a la traducción literal como única opción para adaptar el lenguaje soez u ofensivo.

De manera tradicional, la neutralización o la omisión eran las dos estrategias de traducción más utilizadas para adaptar este tipo de lenguaje soez u ofensivo (Scandura, 2004). No obstante, es importante tener en cuenta otros aspectos fundamentales destacables como la diferencia existente entre los contextos socioculturales de ambas lenguas, la intencionalidad del discurso en LO y el efecto pretendido y subjetivo que vaya a provocar en el público de la LM. Teniendo todo esto en cuenta, podremos encontrar la estrategia más adecuada para adaptar el lenguaje soez u ofensivo.

*1.2 El lenguaje soez u ofensivo en el doblaje: el caso de *Breaking Bad**

Gracias al auge y la gran popularidad que gozan las series de televisión actualmente, estos productos audiovisuales son un ejemplo perfecto para analizar las dificultades de traducción y adaptación de los elementos culturales entre dos lenguas y dos culturas diferentes. Esto resulta especialmente interesante en el caso de las series de televisión gracias a la amplia gama de personajes y situaciones que presentan, donde la clave para descifrar las relaciones establecidas es tanto la variación lingüística como, en el caso que nos ocupa, el uso del lenguaje soez u ofensivo.

Actualmente, el trasvase de la carga ofensiva está en aumento (Ávila, 2014) y, por lo tanto, cada vez se produce un mayor acercamiento al texto origen. De este modo, el producto doblado será más fiel y las situaciones propuestas conservarán, en mayor medida, los rasgos de oralidad del producto original. Sin embargo, hemos de destacar que los estudios sobre la adaptación del lenguaje soez u ofensivo en los productos audiovisuales

que se han llevado a cabo durante los últimos años se centran más en los productos subtítulos (Ávila-Cabrera, 2015; Alcorisa, 2017; Matto, 2018) que en los doblados (Soler, 2014; Català, 2017).

En el caso del estudio que nos ocupa sobre el uso del lenguaje soez u ofensivo en productos audiovisuales doblados, se ha elegido la serie *Breaking Bad* por varias razones. Por una parte, esta serie está considerada como una de las mejores series de ficción estadounidenses actuales (El País, 2018), especialmente porque cuenta con un lenguaje y una narrativa de cualidades cinematográficas. Asimismo, y con la finalidad de nuestro análisis, al contar con una diversidad de personajes representados en diferentes contextos, constituye un buen ejemplo para analizar estas dificultades de la traducción y adaptación cultural del inglés al español, lenguas de trabajo del presente análisis. Además, al tratarse de una serie relativamente reciente, la adaptación de los referentes culturales del lenguaje soez u ofensivo nos mostrará un panorama actual y real de la relación que se establece entre los diferentes colectivos que se presentan en la serie.

2. El análisis del lenguaje soez u ofensivo en *Breaking Bad*

Los objetivos principales del estudio del lenguaje soez u ofensivo en *Breaking Bad* (Gilligan, 2008-2013) son el análisis de la variación lingüística del discurso utilizado en la serie y las diferencias que se puedan dar entre el contexto original y el contexto meta dependiendo de los distintos temas, situaciones y grupos sociales que se muestran, y el análisis de las diferentes propuestas de traducción y adaptación de los casos de lenguaje ofensivo y soez del inglés al español.

Para alcanzar este segundo objetivo se establecen los siguientes objetivos secundarios: categorizar los casos basándonos en la estrategia o técnica de traducción utilizada en cada uno y comparar ambas versiones, y determinar si mantienen tanto el registro como la funcionalidad, así como analizar la adecuación para el público objetivo de las estrategias aplicadas tanto en VO como en su adaptación al español.

Para alcanzar los objetivos planteados seguiremos la siguiente metodología. En primer lugar, se seleccionará la muestra de la que se extraerán los datos lingüísticos necesarios. Posteriormente, estos se compilarán en la herramienta de análisis creada para este fin. Por último, se realizará el análisis de los datos, y se extraerán las conclusiones y valoraciones correspondientes.

La muestra seleccionada ad hoc para este estudio consta de un total de 10 capítulos de la serie; concretamente se trata de aquellos con una mayor puntuación por parte de los usuarios (IMDb, 2019). Se trata de una muestra representativa en tanto que *Breaking Bad* cuenta con un total de 62 capítulos divididos en 5 temporadas. Hemos de señalar, no obstante, que esta elección no responde a criterios objetivos, pero precisamente por eso podría resultar más interesante, ya que el uso del lenguaje ofensivo y soez tiene también una alta carga de subjetividad.

Tras extraer los datos lingüísticos necesarios de cada capítulo, estos se han trasladado a unas fichas de trabajo (Pérez, 2018) creadas para este fin que constituyen nuestra herramienta de análisis. Para la consecución del primer objetivo se utiliza la clasificación de las variedades de lengua propuesta por Mayoral en 1990, para el análisis del argot de la serie, así como para determinar si se mantienen las características y son efectivas en la traducción. Las variedades se clasifican según el medio, la actitud, el origen geográfico o étnico, el individuo, el sexo, la edad, el tiempo, la posición económica o cultural, el tema y el género o tipo de texto.

En lo que respecta al lenguaje ofensivo o soez, se han clasificado los datos lingüísticos en LO basándonos en la clasificación propuesta por Wajnryb en 2005 según se trate de abuso de *abusive swearing, blasphemy, curse o cursing, cuss o cussing, dysphemism, epithet, euphemistic swearing, expletive, foul language, insult, invective, oath, obscenity, profanity, swear, taboo word o vulgarity*. Consideramos apropiado mantener esta clasificación con su nomenclatura en el idioma original, inglés, ya que, por cuestiones culturales, se acerca con más precisión al significado de los ejemplos extraídos en LM que si tradujéramos esta nomenclatura a la LM, ya que se perderían inevitablemente estos rasgos culturales anteriormente mencionados.

Para la clasificación de los datos lingüísticos en la lengua meta (español) hemos elaborado una clasificación propia basada en la anterior, propuesta por Wajnryb, pero adaptada a los paradigmas de la lengua española (Pérez, Huertas y Gómez, 2017). Esta clasificación divide los casos de lenguaje soez u ofensivo según se trate de blasfemias, difemismos, insultos, juramentos, lenguaje obsceno, maldiciones, obscenidades, palabras tabúes, palabrotas y vituperios. Por lo tanto, reducimos las 17 categorías propuestas por Wajnryb (2005) a 10 para nuestra lengua meta.

En cuanto al segundo objetivo y sus correspondientes objetivos secundarios, se sigue la clasificación de las diferentes estrategias de traducción desarrollada por Martí Ferriol (2006). Esta clasificación parte de

la revisión que este autor realiza de propuestas anteriores y recoge las siguientes técnicas: préstamo, calco, traducción uno por uno, traducción palabra por palabra, traducción literal, equivalente acuñado, omisión, reducción, comprensión lingüística, particularización, generalización, transposición, descripción, ampliación, amplificación lingüística, modulación, variación, sustitución, adaptación y creación discursiva.

Una vez llevado a cabo el análisis de estos datos lingüísticos, se valorará si el resultado de la traducción consigue mantener el registro y la funcionalidad del original, así como causar el mismo efecto en el público objetivo del producto meta. Concretamente, en este artículo, nos centramos en la comparación de ambas versiones, la versión original en inglés y la versión doblada en español, mediante el análisis del cambio de categoría gramatical para determinar si se mantiene tanto el registro como la funcionalidad del lenguaje soez u ofensivo en la versión doblada para causar un efecto en el público meta lo más fiel posible al original.

2.1. Las categorías gramaticales de los casos de lenguaje soez u ofensivo en *Breaking Bad*

Los casos de lenguaje soez u ofensivo extraídos de la muestra de 10 capítulos de la serie *Breaking Bad* se han clasificado partiendo de la elaboración de una clasificación según su categoría gramatical adaptada a las características de este tipo de lenguaje oral e informal teniendo en cuenta, asimismo, las características de la LO (inglés) y sus diferencias con la LM (español). Por lo tanto, se han identificado dos tipos de categorías, las que se adaptan a los cánones de la gramática tradicional: sustantivos, adjetivos, verbos e interjecciones; y las que se han propuesto para adaptar ciertos casos del lenguaje soez u ofensivo existente en la serie: expresión idiomática y vocativo. En total, contamos con seis categorías distintas, aunque para el análisis, además, se han tenido en cuenta los casos en los que no existe lenguaje soez u ofensivo en la VO, pero sí está presente en la VD y viceversa.

Hemos de señalar en cuanto al vocativo que se ha considerado como categoría en sí misma ya que, por ejemplo, no tiene el mismo efecto utilizar un insulto a modo de adjetivo que utilizarlo como vocativo directo. En este sentido, las expresiones idiomáticas también se han considerado como categoría concreta ya que en ella encontramos, sobre todo en LO, ciertas expresiones con sustantivos o adjetivos que no causan el mismo efecto si se utilizan de manera aislada.

3. Análisis del cambio de categoría gramatical en el doblaje de *Breaking Bad* de inglés a español

En primer lugar, destacamos la diferencia en el uso de las diferentes categorías gramaticales en conjunto, tanto en VO como en su adaptación en VD (véanse Fig. 1 y Fig. 2):

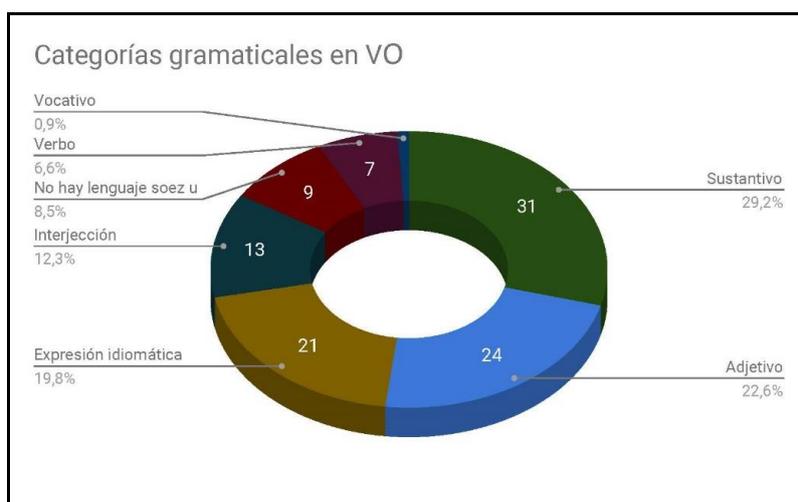


Figura 1. Categorías gramaticales en VO extraídas de *Breaking Bad*.
Fuente: Elaboración propia.

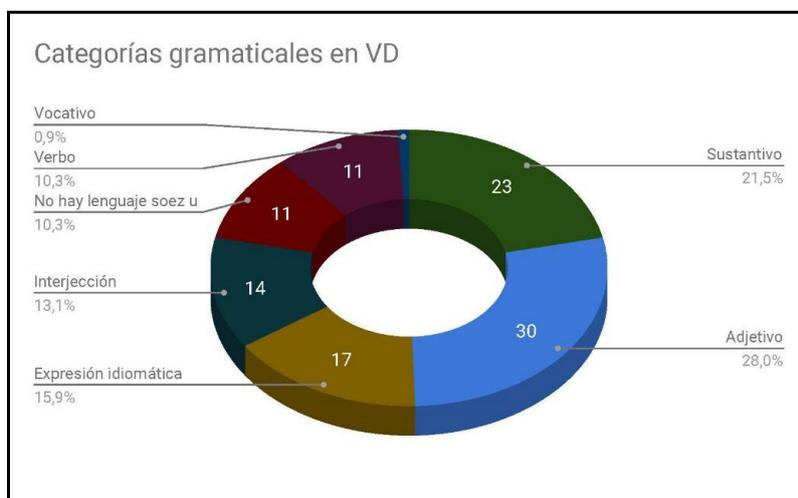


Figura 2. Categorías gramaticales en VD extraídas de *Breaking Bad*.
Fuente: Elaboración propia.

Como podemos observar, del 100 % de los casos de lenguaje soez u ofensivo extraídos de la muestra tanto en VO como en VD, los cambios de frecuencia más significativos ocurren en el uso de los sustantivos, los adjetivos, las expresiones idiomáticas y, aunque la incidencia sea menor, en el uso de los verbos también se observa una diferencia notable. Mientras en la VO encontramos un mayor uso de sustantivos (31), seguidos de adjetivos (24) y expresiones idiomáticas (21); en la VD encontramos un mayor número de adjetivos (30), seguidos de sustantivos (23) y expresiones idiomáticas (17) para expresar este tipo de lenguaje en la LM.

Si pasamos a analizar el cambio de cada categoría en particular (Fig. 3), observamos lo siguiente:

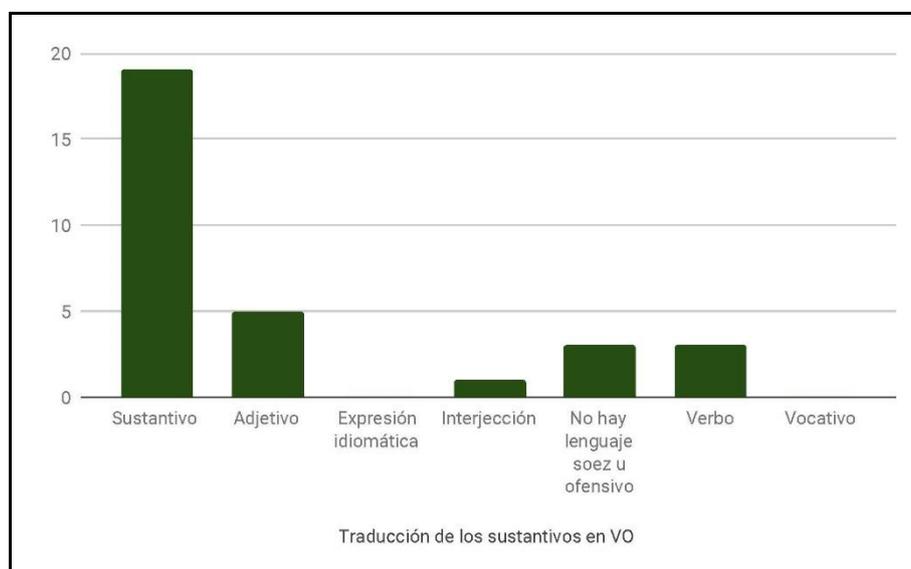


Figura 3. Traducción de los sustantivos en VO extraídos de *Breaking Bad*.
Fuente: Elaboración propia.

En la adaptación a la VD de los sustantivos en VO, vemos que la tendencia es mantener la categoría gramatical, con 19 casos de los 31 totales (como en “you look like shit”, traducido como “estás hecho una mierda”). Esta tendencia se verá seguida del cambio a adjetivo (5 casos), como en “Just, like, busting ass, you know?” que se ha traducido por “¿Por eso había que quedar en este puto sitio?”, la eliminación del sustantivo soez (3 casos), como en “Us meeting way the hell out here?” que se ha traducido por “A toda leche, ¿vale?”, o el cambio a verbo (3 casos), como en “stop

screwing around, or it's both our asses” que se ha traducido por “Deja de joderlo o nos van a putear”, y a interjección (1 caso), como en “Hell, you're still so damn young” que se ha traducido por “¡Joder! Eres tan joven”. Sin embargo, y como se puede observar, el uso de otras categorías que no sean la original es casi anecdótico, y, seguramente, responde a cambios de otra índole más que a la imposibilidad de adaptación de los casos manteniendo la categoría gramatical.

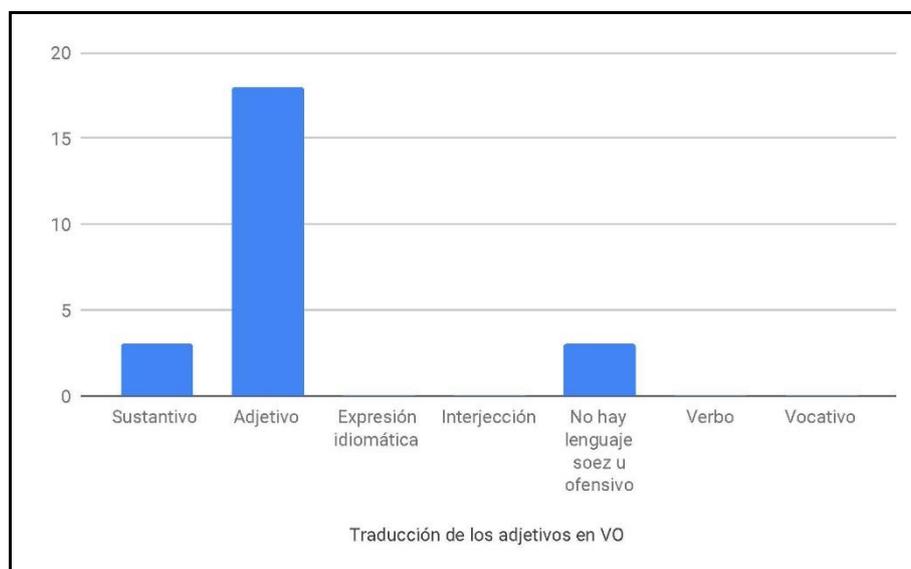


Figura 4. Traducción de los adjetivos en VO extraídos de *Breaking Bad*.
Fuente: Elaboración propia.

En el caso de la traducción de los adjetivos (Fig. 4), se observa también la tendencia a mantener un adjetivo en la VD, con 18 casos de los 24 totales (como en “You stupid bitch!”, traducido como “Eres una estúpida puta”), seguida del cambio a sustantivo (3 casos), como en “And how’s that news, exactly, the two of you being in danger? After doing something idiotic?” que se ha traducido por “¿Es algo nuevo que ustedes dos estén en peligro tras hacer el idiota?”, y la eliminación del lenguaje soez u ofensivo (3 casos), como en “So, Palmer and Castanares are sitting on that jerkoff Saul Goodman's office” que se ha traducido por “Oye, Palmer y Castanares están vigilando el despacho de Saul Goodman”. De nuevo, se repite el escenario anterior y se tiende a mantener el uso de la misma categoría gramatical en la VO como en la VD. Sin embargo, también se puede observar que, en el caso de los adjetivos, no es tanta la variedad en caso de cambio gramatical como ocurría con los sustantivos.

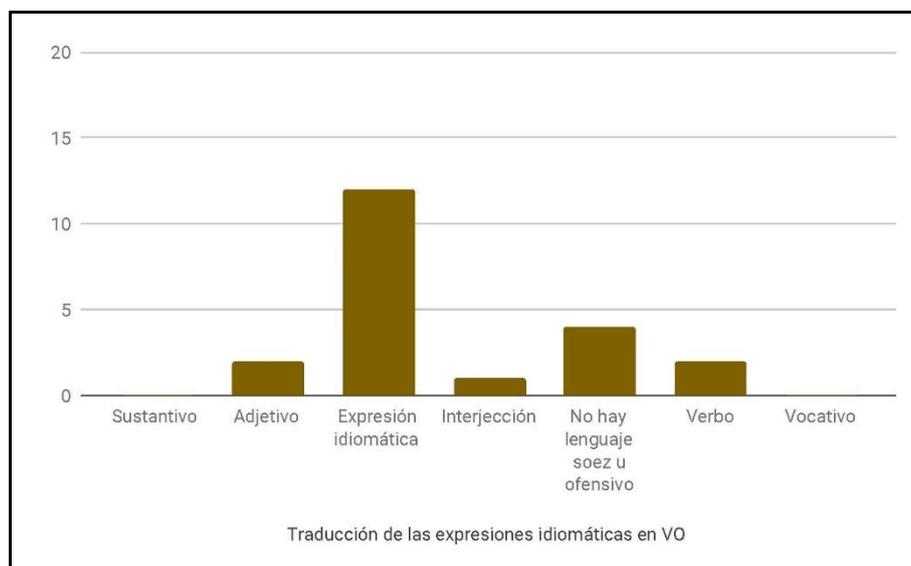


Figura 5. Traducción de las expresiones idiomáticas en VO extraídas de *Breaking Bad*. Fuente: Elaboración propia.

Seguidamente, por orden de frecuencia, observamos que la traducción de las expresiones idiomáticas (Fig. 5) de nuevo sigue la tendencia de uso de otras expresiones idiomáticas en la VD, con 12 casos en VD de los 21 totales en VO (como en “Uh, we got a beggars-choosers situation here, so stop busting my balls” que se ha traducido por “No estás en condiciones de elegir, no me toques los huevos”). En segundo lugar, y con una diferencia de uso considerable, encontramos 4 casos en los que se elimina por completo el lenguaje soez u ofensivo, como en “Why the hell should I know anything? They’re just my guys, after all” que se ha traducido por “¿Por qué voy a saberlo yo si tan solo son mis chicos?”, tal vez por falta de un equivalente literal a la expresión utilizada en el original; 2 casos en los que se utiliza un adjetivo, como en “Where is that little piece of shit?” que se ha traducido por “¿Dónde está ese capullo?”; otros 2 casos en los que se utiliza un verbo para traducir este tipo de expresiones, como en “I wanna smack the shit out of him” que se ha traducido por “me dan ganas de ‘hostiarle’” y, finalmente, un caso en el que se utiliza una interjección, como en “What the hell is wrong with you?!” que se ha traducido por “Pero, ¿qué te pasa, joder?”.

De nuevo, la traducción de las expresiones idiomáticas recurre al uso de una gran variedad de categorías gramaticales en caso de cambio en el proceso de traducción.

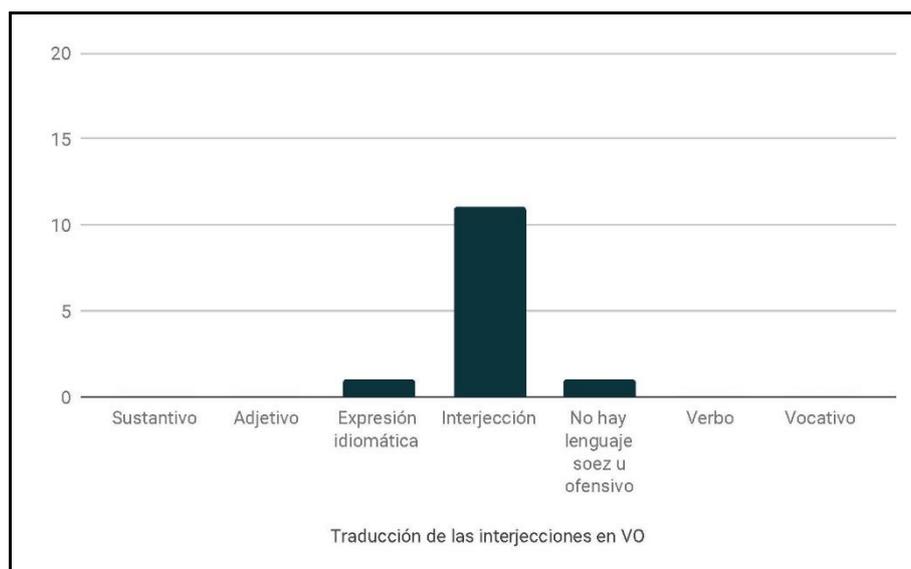


Figura 6. Traducción de las interjecciones en VO extraídas de *Breaking Bad*.
Elaboración propia.

Del total de 13 casos de lenguaje soez u ofensivo mediante interjecciones que se han extraído de la muestra (Fig. 6), vemos una vez más que la tendencia es mantener la categoría gramatical en la traducción para la VD, con 11 casos de los 13 totales (como en “Christ. Some people are immune to good advice” que se ha traducido por “Coño, hay gente que pasa de los buenos consejos”). Solo se han encontrado dos casos de cambio de categoría gramatical: un caso en el que se elimina el lenguaje soez, como en “Oh, ugh, God, Jesus! God” que se ha traducido por “¡Oh, joder, la leche! ¡Dios!”, y otro en el que se utiliza una expresión idiomática, como en “Holy Christ. We're good?” que se ha traducido por “¿No te jode? ¿Seguros?”.

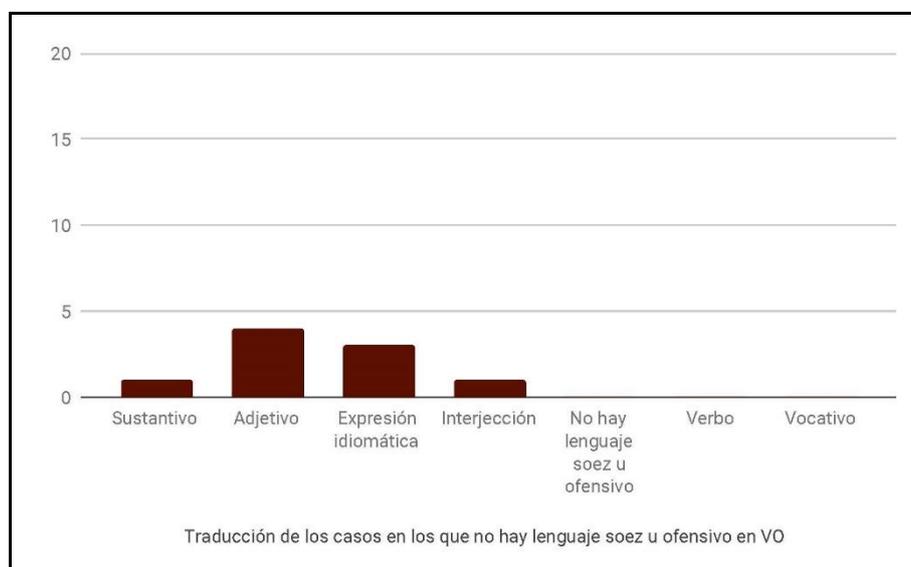


Figura 7. Traducción de los casos en los que no hay lenguaje soez u ofensivo en VO extraídos de *Breaking Bad*. Fuente: Elaboración propia.

Los casos en los que no aparece lenguaje soez u ofensivo en la VO pero sí en la VD, por su parte, muestran una tendencia diferente (Fig. 7). De los 9 casos totales que no muestran lenguaje soez u ofensivo en VO pero sí en VD, 4 de ellos se han traducido como adjetivos, como en “He's gonna hear it when I kick in your front door and arrest you” que se ha traducido por “Las oír cuando llegue a tu puta puerta y te detenga”, 3 como expresiones idiomáticas, como en “We won the lottery here” que se ha traducido por “esto es la hostia”, 1 como sustantivo, como en “Get off me! What do I pay you for?” que se ha traducido por “¡Suéltame! ¿Para qué coño te pago?”, y 1 como interjección, como en “Have him switch with somebody. I don't know. Just get it done” que se ha traducido por “Pues que se cambie con alguien, joder. Lo que sea”. Aquí la tendencia no es utilizar una sola categoría gramatical para adaptar estos casos, sino que se emplean varias; esto tal vez se debe a que se busca suplir otras carencias de significado o matices en otros momentos de la VD y así ajustarse al registro y la intencionalidad del original.

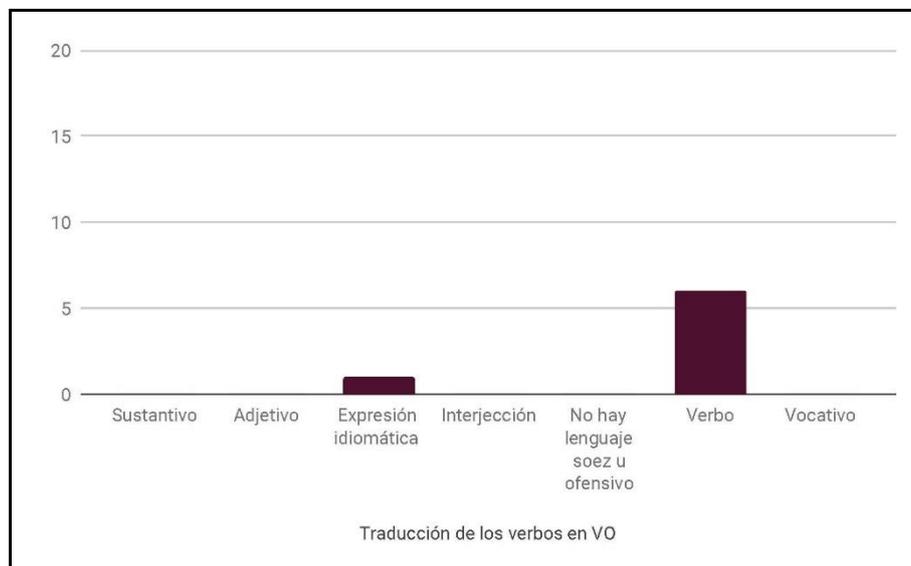


Figura 8. Traducción de los verbos en VO extraídos de Breaking Bad.
Elaboración propia.

Tanto en la traducción de los verbos (Fig. 8) como en la de los vocativos (Fig. 9), como veremos a continuación, nos encontramos con la tendencia general de mantener la categoría gramatical en la traducción (7 casos), como en “I used to pray it wouldn't crap out on me” que se ha traducido por “yo rezaba para que no se jodiera” y, como en el caso del lenguaje soez u ofensivo, el uso de verbos no es significativo (7 casos en total). Tampoco se observa una gran variedad de uso de categorías gramaticales diferentes en su traducción, ya que solo hay 1 caso de los 7 totales en los que se ha utilizado una expresión idiomática para traducir un verbo (como en “Jesus. Are you shitting me?” que se ha traducido como “Joder, ¿estás de coña?”).

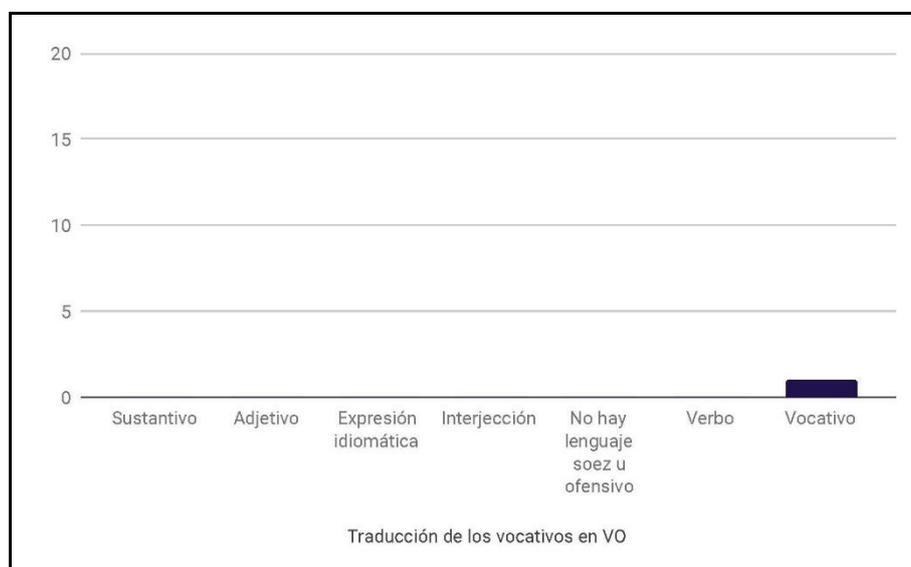


Figura 9. Traducción de los vocativos en VO extraídos de Breaking Bad.
Elaboración propia.

En el caso de los vocativos, en el único ejemplo encontrado durante el análisis, se mantiene la misma categoría gramatical de la VO en la traducción de la VD (en “Got my photo, bitch?” que se ha traducido por “¿Lo has visto, cabrón?”).

4. Discusión y conclusión

Atendiendo al objetivo de este trabajo, la comparación de la versión original en inglés y la versión doblada en español del uso del lenguaje soez u ofensivo en la serie *Breaking Bad* a través del análisis del cambio de categoría gramatical, observamos en primer lugar que las tres categorías predominantes para expresar este tipo de lenguaje son los sustantivos, los adjetivos y las expresiones idiomáticas. Esto se debe a que, en la mayoría de los casos, el lenguaje soez se utiliza de manera subjetiva para expresar las cualidades negativas de una persona, animal u objeto, y esto se lleva a cabo principalmente mediante el uso de sustantivos y adjetivos. En cuanto a las expresiones idiomáticas, estas dependen más del contexto sociocultural de la lengua que se utilice. Estas expresiones suelen ser utilizadas por gran parte de la comunidad y son fácilmente reconocibles. En el caso que nos ocupa, algunas expresiones idiomáticas tienen un equivalente directo (como la traducción de “you don't give a shit about me” por “no le importo una

mierda”); otras, sin embargo, hay que adaptarlas para que resulten naturales en la LM, aunque no sufran cambio de categoría gramatical ya que siguen considerándose expresiones idiomáticas (por ejemplo: “such a pain in my ass” traducida como “peor que un grano en el culo”).

En cualquier caso, la tendencia general en la traducción del inglés al español del lenguaje soez u ofensivo en *Breaking Bad* es la de mantener la misma categoría gramatical en ambas versiones. Esto ocurre en 65 de los 107 casos totales extraídos de la muestra de 10 capítulos, es decir, en un 60,74 % de los casos se mantiene la categoría gramatical en la versión doblada.

Consideramos que este fenómeno, lejos de suponer una pérdida de naturalidad tras el proceso de traducción y adaptación al español, supone un acierto a la hora de mantener el registro y la funcionalidad de este tipo de lenguaje en la VD para causar un efecto en el público meta lo más fiel posible al original. No obstante, cabe destacar también que existen casos en los que no es posible reproducir por completo y de manera equivalente el discurso original en la VD y, por eso, se ha considerado adecuado añadir como una categoría más los casos en los que no se hace uso de lenguaje soez u ofensivo en la VO pero sí en la VD, y viceversa. Estos casos suponen el recurso de compensación necesario para suplir la carencia de equivalencia de significado o la pérdida de matices que se sufre en otros momentos, para así ajustarse al original y mantener la homogeneidad del registro y la intencionalidad del lenguaje soez u ofensivo utilizado sin perder la naturalidad que lo caracteriza.

Por último, y si atendemos a las limitaciones del estudio, sería interesante analizar la serie al completo y comprobar si, tal vez, influye el uso del lenguaje ofensivo y soez en la puntuación de los capítulos, a fin de comprobar si existe una relación directa entre el uso (y la traducción) del lenguaje soez y la popularidad de los distintos episodios.

Referencias bibliográficas

- ALCORISA DOMÍNGUEZ, J. (2017): *Estudio comparativo de la subtítulos del lenguaje ofensivo y tabú en BoJack Horseman*. Trabajo de fin de grado. Universidad de Alicante. Disponible en: <<http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/68828>> [Fecha de última consulta: 25 de febrero de 2019].
- ÁVILA-CABRERA, J. J. (2014): *The subtitling of offensive and taboo language: a descriptive study (La subtítulos del lenguaje ofensivo y tabú: estudio descriptivo)*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de

- Educación a Distancia. Disponible en: <<https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFichaConsulta.do;jsessionid=534E6754D9F8F9C4D1A1256EAD375B43?idFicha=361495>> [Fecha de última consulta: 25 de febrero de 2019].
- ÁVILA-CABRERA, J. J. (2015): "Propuesta de modelo de análisis del lenguaje ofensivo y tabú en la subtitulación". *Verbeia: Journal of English and Spanish Studies = Revista de Estudios Filológicos*, 8-27. Disponible en: <<https://eprints.ucm.es/50076/>> [Fecha de última consulta: 25 de febrero de 2019].
- CATALÀ GRIMALT, L. (2017): *Análisis descriptivo de la traducción del lenguaje soez en el doblaje de Pulp Fiction*. Trabajo de fin de postgrado. Universitat Oberta de Catalunya. Disponible en: <<http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/handle/10609/65486>> [Fecha de última consulta: 25 de febrero de 2019].
- GILLIGAN, V. (Productor). (2008-2013): *Breaking Bad* [serie de televisión]. Albuquerque, NM: High Bridge Entertainment, Gran Via Productions y Sony Pictures Television.
- INTERNET MOVIE DATABASE (IMDb) (2019): IMDb Charts - Top Rated TV Shows. Disponible en < <https://www.imdb.com/chart/toptv/>> [Fecha de última consulta: 1 de marzo de 2019].
- MARTÍNEZ GARRIDO, G. (2009): "Vocabulario tabú, tacos e insultos en la subtitulación cinematográfica: el cine de Ventura Pons subtitulado al inglés". *Interlingüística 20, (Actas del XXIV Encuentro Internacional de Jóvenes Lingüistas)*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en: <http://filcat.uab.cat/clt/XXIVAJL/Interlinguistica/Encuentro%20XXIV/Martinez_Garrido_REVF.pdf> [Fecha de última consulta: 25 de febrero de 2019].
- MARTÍNEZ SIERRA, J. J. (2004): *Estudio descriptivo y discursivo de la traducción del humor en textos audiovisuales. El caso de Los Simpson*. Tesis doctoral. Universitat Jaume I. Disponible en: <<https://www.tdx.cat/handle/10803/10566>> [Fecha de última consulta: 25 de febrero de 2019].
- MATTO HUAKAUSI, K. A. (2018): *El lenguaje ofensivo en el subtitulado al español latino de la serie Orange is the new black*. Trabajo de fin de grado. Universidad César Vallejo, Perú. Disponible en: <<http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/17247>> [Fecha de última consulta: 25 de febrero de 2019].
- MENDOZA, A. (2018): Las 15 mejores series de ficción, según los usuarios de FilmAffinity e IMDb. *El País* [en línea]. Disponible en: <https://elpais.com/elpais/2018/01/26/escaparate/1516965384_485967.html> [Fecha de última consulta: 25 de febrero de 2019].

- PÉREZ RODRÍGUEZ, V., HUERTAS ABRIL, C.A. y GÓMEZ PARRA, M.E. (2017): "El lenguaje soez como reflejo de la cultura: conceptualización y taxonomía para la traducción audiovisual al español". *Futhark*, 12.
- PÉREZ, RODRÍGUEZ, V. (2018): "Modelo de análisis del lenguaje soez u ofensivo en productos audiovisuales doblados: series de televisión". En M.^a Elena Gómez Parra y R. Johnstone (Eds.). *Nuevas perspectivas en educación bilingüe* (pp. 177-182). Granada: EUG.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA DE LA LENGUA (RAE). (2019): *Diccionario de la Lengua Española*. Disponible en: <<http://www.rae.es>> [Fecha de última consulta: 25 de febrero de 2019].
- SCANDURA, G. (2004): "Sex, Lies and TV: Censorship and Subtitling". *Meta*, 49(1), 125-134. Disponible en: <<https://bit.ly/2EgxUw3>> [Fecha de última consulta: 25 de febrero de 2019].
- SOLER PARDO, B. (2014): "Traducción y doblaje: análisis de *fuck* y su traducción al español en Jackie Brown". *Entreculturas: revista de traducción y comunicación intercultural*, 6, 127-139. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4628675>> [Fecha de última consulta: 25 de febrero de 2019].

La estilización discursiva de la narrativa folletinesca de Camacho en *La tía Julia y el escribidor* de Mario Vargas Llosa: análisis interlingüístico del uso de las aposiciones nominales en la traducción español-alemán¹

José Manuel Blanco Mayor
Universität Rostock
jose.mayor@uni-rostock.de

Fecha de recepción: 07.08.2020

Fecha de aceptación: 10.12.2020

Resumen: A través del examen concreto de las aposiciones nominales, el presente artículo analiza la estilización discursiva de las radionovelas de Camacho en *La tía Julia y el Escribidor* de Mario Vargas Llosa. El examen de las soluciones traslaticias que se han propuesto para las aposiciones nominales y su contexto más inmediato en las versiones en lengua alemana nos permite aproximarnos a la actitud del autor en relación con los límites del humor, de la ficción y de las categorías genéricas, y, al mismo tiempo, demuestra la inextricable unión de estilo y significado.

Palabras clave: traducción literaria, estilo, aposiciones nominales, Vargas Llosa, *La tía Julia y el escribidor*.

The discursive stylization of Camacho's soap operatic narrative in Vargas Llosa's *La tía Julia y el escribidor*: an interlinguistic analysis of the use of nominal appositions in the translation from Spanish into German

Abstract: Through the specific examination of nominal appositions, this paper analyzes the discursive stylization of Camacho's radio soap operas in Vargas Llosa's *La tía Julia y el escribidor*. An inquiry into the translations that have been proposed for the nominal appositions and its most immediate context in the German versions allows us to approach the author's attitude regarding the limits of humor, fiction and generic categories. At the same time, it shows that style and meaning are inextricably linked.

Key words: literary translation, style, nominal appositions, Vargas Llosa, *La tía Julia y el escribidor*.

¹ Quisiera dar las gracias al Profesor Albrecht Buschmann, cuyas enseñanzas sobre Vargas Llosa y reflexiones sobre la traducción fueron fundamentales para la concepción de este trabajo.

Sumario: 1. Rasgos narrativos y peculiaridades estilístico-discursivas de *La tía Julia y el escribidor*. 2. Las aposiciones nominales. 2.1 El desafío de la traducción del complejo estilo camacheano. 2.2. Capítulo VI. 2.3. Capítulo XIV. 2.4. Capítulo XVI. 2.5. Capítulo XVIII. 3. Conclusiones.

1. Rasgos narrativos y peculiaridades estilístico-discursivas de *La tía Julia y el escribidor*

La tía Julia y el escribidor presenta una estructura binaria que afecta tanto al plano ficcional-narrativo como al plano estilístico. En los capítulos impares el narrador en primera persona, que se identifica con el personaje de Varguitas, relata la época de su juventud en los años 50 en Lima durante la que conoció, se enamoró y se casó en secreto con su tía política Julia Urquidi. Al mismo tiempo, el narrador recuerda sus inicios como escritor y su trabajo como redactor de noticias en Radio Panamericana, así como el tiempo que compartió con Pedro Camacho, creador e intérprete de los exitosos radioteatros de Radio Central.

Los capítulos pares son narraciones argumentalmente independientes que corresponden a los folletines de Camacho. Su lógica argumental y estilística irá paulatinamente degradándose como consecuencia del gradual deterioro mental de su autor, quien, según sabemos a partir de los capítulos autobiográficos, acaba confundiendo personajes y tramas de sus entregas radioteatrales porque no es capaz de retener en su memoria los datos de aquello que ha ido escribiendo.

En lo que respecta al estilo de la obra, la característica más llamativa entronca, sin duda, con el hecho de que la estructura narrativa binaria (capítulos autobiográficos vs. capítulos radionovelados) se corresponde con una estructura estilística igualmente binaria. Se trata de un rasgo que no ha pasado desapercibido para la crítica. Así, Chavarro (2014) se refiere a este contraste estilístico como “bipolaridad”², y también Gnutzmann (1979: 118)³ o De la Fuente (1995-96: 111-112) inciden en la divergencia en cuanto a rasgos de estilo y de funciones lingüísticas entre ambas partes. Este último

² Véase Chavarro (2014): “El lenguaje de Marito es informativo, diáfano y sencillo, el de Camacho artificial y paródico, el primero es un escritor hablándole a un ‘público inteligente’, el segundo un escribidor que ejerce su oficio para la clase popular limeña...”.

³ “En el lenguaje de los capítulos impares predomina la función referencial (con alto grado del lenguaje coloquial), mientras que en las historias del escriba predominan la retórica, el clisé, la acumulación descriptiva y la metáfora, es decir, la función estética”.

opone el estilo “natural” de Varguitas al estilo “artificial” o incluso “paraliterario”⁴ de Camacho.

El propio Vargas Llosa subraya, en la entrevista realizada por José Miguel Oviedo con motivo de la publicación de la novela⁵, este contraste entre los capítulos pares y los impares en lo que al estilo se refiere:

En los capítulos que llamo “objetivos”, hay un lenguaje sumamente informativo, escueto (...). En cambio, en los otros capítulos, había un elemento de “huachafería”, como se diría en limeño. Es decir, un elemento paródico y risueño, que aparecería de una manera muy disimulada al principio y que luego se iría acentuando, hasta llegar a ser agresivo, casi insolente en las últimas historias.

Lo “huachafo” es, pues, un rasgo estilístico de suma importancia a la hora de valorar la diferencia entre las partes “factuales” (los capítulos impares de la obra) y las “radioteatrales”. La huachafería es la expresión verbal de un exceso de melodramatismo y cursilería, un estilo lingüístico e incluso una actitud vital a la que el joven Varguitas se refiere con indulgente desprecio en varias ocasiones, como cuando censura a la tía Julia por referirse al altillo-redacción de Radio Panamericana como su “nido de amor” (p. 301):

–¿Se puede decir que esto es nuestro nido de amor? –me preguntaba la tía Julia–. ¿O también es huachafo?
–Por supuesto que es huachafo y que no se puede decir –le respondía yo–. Pero podemos ponerle Montmartre.
Jugábamos al profesor y a la alumna y yo le explicaba lo que era huachafo, lo que no se podía decir ni hacer (...). Nos divertíamos como locos y a veces Javier intervenía, con una dialéctica fogosa, en el juego de la huachafería.

Un reproche que, a su vez, la tía Julia contraataca refiriéndose despectivamente al estilo melodramático del último cuento que Varguitas ha escrito, donde “algunas palabritas, como trémula y sollozante, le habían sonado huachafas” (p. 128-129). También los infames radioteatros argentinos se ven descalificados como “huachaferías” (p. 191) y, significativamente, el propio Camacho, cuando reaparece en el último capítulo de la novela, ya retirado de su vida de escritor tras su paso por el

⁴ En relación con la adscripción de los capítulos pares al terreno de lo “paraliterario”, véase Chavarro (2014), González (1978: 144), Jansen (1977: 240 y ss.), Solotorevsky (1988: 118) y Altamiranda (2015: 19).

⁵ Ver Oviedo (1978: 162).

psiquiátrico y degradado ahora a tareas ancilares en una revista sensacionalista en la ruina, recibe este despectivo calificativo por parte del director del rotativo: “Es un huachafo, usa palabras que nadie entiende, la negación del periodismo” (p. 206).

La huachafería, esto es, la grandilocuencia, lo grotesco y, en palabras de Jansen (1977: 245), “los desbordamientos folletinescos más exagerados” pueden definirse, pues, como uno de los rasgos definitorios más notables de la narrativa camacheana. No obstante, en este punto es preciso señalar que la distinción estilística entre los capítulos pares y los impares debe ser tomada con cautela. Algunos críticos, como Ressot (1982: 60), señalan que no se trata de un contraste nítido, sino que existen numerosos matices que conllevan que el estilo “natural” de la narración autobiográfica también adquiera en ocasiones una coloración folletinesca y “huachafa”. En una línea similar, De Wilde (2014: 81-82) advierte de que la estructura narrativo-estilística no refleja dos compartimentos estancos. En otras palabras, la autora adecuadamente argumenta que la parte “seria” (de cuyo discurso *literario* se espera, a priori, la predominancia de la función poética) se ve dotada de funciones conativas (esto es, adquiere rasgos discursivos –a priori atribuibles a lo *paraliterario*– destinados a crear un efecto persuasivo sobre el lector). E inversamente, observa que:

El trabajo de la lengua en las partes “ficticias” o “paraliterarias” es tan elaborado que priman los medios expresivos empleados para narrar las aventuras de los protagonistas, más que las aventuras en sí. Basta recordar la acumulación adjetival, el uso de metáforas estereotipadas, las expresiones hiperbolizadas, los numerosos eufemismos, o todavía el gusto por las palabras cultas.

Siempre teniendo en cuenta, pues, que la valoración estilística de la narrativa de Camacho está sujeta a matizaciones y que no representa una categoría impermeable con respecto a los capítulos pares, podemos delimitar, no obstante, las líneas generales del estilo de Camacho.

Uno de los rasgos destacados es, como señala Oviedo⁶, el desequilibrio estilístico que se produce en la narrativa de Camacho, consistente en la fallida armonización entre las características formales (esto es, el lenguaje –paulatinamente más– ampuloso que caracteriza a sus radioteatros) y del destinatario al que, en el marco de la ficción de la novela, se dirigen sus radioteatros (esto es, los oyentes radiofónicos de Lima). Así,

⁶ Oviedo (1983: 316-217), *apud* De la Fuente (1995-96: 113).

en la medida en que no es capaz de adecuar su registro lingüístico a las expectativas de sus destinatarios, el estilo de Camacho es “inadecuado”.

Por este motivo Camacho entra en la categoría de “escribidor”, “escribiente” o, como Williams (1979: 197-198) lo denomina “plumífero”, cuyo lenguaje, de acuerdo con Oviedo (1983: 217, *apud* de la Fuente 1995-96: 113), se define por la “falta de proporción entre su pomposo (e incluso grandioso) despliegue de métodos, y la cualidad superficial de sus temas”. En otras palabras, el uso de un estilo hipertrofiadamente pulcro se convierte (gradualmente más, conforme la obra va avanzando y las narraciones de Camacho se van volviendo más delirantes) en fuente de humor para el lector externo de la novela de Vargas Llosa, al que puede considerarse como un *meta-destinatario* en relación con el destinatario implícito (los oyentes limeños) de las radionovelas camacheanas⁷. Al mismo tiempo, esta combinación de lenguajes y voces discursivas puede considerarse como un rasgo que evidencia la polifonía y el dialogismo característico de la novela, y que, de acuerdo con Bajtín (1989: 118) es un elemento esencial para la consecución del humor en la novela. A la hora de traducir la obra, la capacidad de reproducir en la lengua de la traducción esta (en ocasiones, sumamente sutil) diferencia de registros lingüístico-estilísticos será clave para permitir al lector-meta desentrañar uno de los rasgos literarios más reseñables de la novela⁸.

Es precisamente esta inadecuación entre un estilo ampuloso y sobrecargado de tropos, por una parte, y la trivialidad del melodrama estereotipado de las emisiones radioteatrales, por otra, la principal fuente de comicidad en la novela. La saturación de la imagen seria de Camacho y su narrativa conduce, en definitiva, al humor. La reproducción hiperbólica y excesivamente pulcra del lenguaje de los radioteatros crea un efecto humorístico-paródico. En otras palabras, el que Camacho se tome su oficio de escribidor de folletines melodramáticos como una actividad seria, cuasi-trascendental en virtud de su condición artística lo convierte

⁷ Véase, sin embargo, Hasset (1978: 108), quien contrasta el humor de la narración de Varguitas (los capítulos impares) con el de los capítulos de Camacho, llegando a la conclusión de que el humor en la narrativa camacheana es infrecuente: “the laughter we share with the narrator and his characters while the infrequent humor we find in Camacho’s soap operas is the satirical kind elicited by a god-like narrator against his puppetlike creations”.

⁸ En relación con la polifonía discursiva de la obra, cabe destacar asimismo el carácter (pseudo-)oral que, de cuando en cuando, emerge en algunos pasajes (tanto autobiográficos como radioteatrales). Kristal y King (2012: 3) consideran que a través de esta técnica se evidencia de un modo más palmario la maestría literaria de Vargas Llosa: “one of the most remarkable aspects of his literary craft –the one most likely to get lost in translation—is his uncanny ability to suggest nuances of the spoken voice through the written word”.

automáticamente a él en una figura hilarante y su narración en un discurso ridículo⁹.

Las palabras de Chavarro (2014) ofrecen una adecuada descripción de los rasgos estilísticos más destacables en la narrativa de Camacho:

Al abuso de la adjetivación, la construcción retórica basada en tópicos y temas antitéticos, y la forma también retórica subliteraria tan común al discurso radionovelado y telenovelesco que usa para plantear los finales de los capítulos pares, el autor agrega un elemento que no hace parte de lo que la radionovela inicialmente y luego la telenovela han usado: el excesivo catastrofismo presente de manera ascendente más allá de lo verosímil en los episodios narrados por Camacho, logrando una parodia del subgénero con lo que lo convierte en literario.

En suma, en contraposición a la postura reductiva que descalifica los capítulos impares como mera paraliteratura¹⁰, la narrativa de Camacho desempeña una función clave a la hora de ponderar la profundidad literaria de una novela que no siempre ha sido valorada como merece. Los yerros y excesos de la narrativa de Camacho ponen sobre la mesa, en última instancia, una compleja reflexión metaliteraria acerca del acto de la escritura –que, por otra parte, se integra de lleno en el horizonte temático de la nueva novela hispanoamericana de los años del Boom¹¹. Al mismo tiempo, la forma y el contenido de los folletines camacheanos plantea la reflexión característicamente postmoderna en torno a las barreras que separan lo artístico y lo popular y en torno a la definición misma del concepto de parodia¹².

2. Las aposiciones nominales

Habida cuenta del contexto estilístico que hemos esbozado a modo introductorio, el uso de las aposiciones nominales se revela como un

⁹ Véase Hasset (1978: 105): “the contrast between the seriousness with which he takes his profession as a writer and the mediocre product which is his literature makes him a comic figure”.

¹⁰ Véase, por ejemplo, Jansen (1977: 243), para quien:

El tema esencial consiste en denunciar la estupidez del radioteatro, desmontar el prestigio falso e inmerecido de un escritor de pacotilla cuyo único mérito reside en una imaginación inagotable, criticar además el interés de la masa popular de los oyentes que tardan mucho en constatar la falsa cultura impuesta por las ondas.

¹¹ Véase, en tal sentido, De Wilde (2014: 41-42).

¹² Véase, en tal sentido, Tiffert Wendorff (2006: 19 y esp. 32ss.).

recurso iterativamente presente en los capítulos radionovelescos¹³. Además, con el avance de la narración, las aposiciones van adquiriendo gradualmente no solo mayor presencia en términos cuantitativos, sino que, además, se ven dotadas de una complejidad sintáctica y semántica cada vez mayor, tal y como señala Ynduráin (1981: 154). Su frecuente uso en la retórica de Camacho convierte a esta fórmula en uno de los rasgos estilísticos que mejor permiten comprender lo abstruso del discurso de Camacho y su alejamiento gradual de las pautas de la lógica sintáctica y semántica –síntomas que reflejan lingüísticamente la paulatina decadencia mental de la “voz narradora”¹⁴.

La relevancia de este fenómeno nos obliga a tener, pues, en consideración la sintaxis a la hora de evaluar la originalidad de la novela, además de que pone en tela de juicio la reductiva postura de Gnutzmann (1979: 110), cuyo análisis estructural prescinde de un modo excesivamente expeditivo del nivel sintáctico, alegando que “no tiene un interés especial (...) ya que se atiene a las estructuras gramaticales, sin especial complejidad ni dificultad”. Ahora bien, el particular uso de la sintaxis en los capítulos folletinescos, consecuencia de la estilización paulatinamente mayor de la que se ve dotado el lenguaje de Camacho con el avance de su “demencia narrativa”, se revela como un notable objeto de interés hermenéutico. La complejidad de las estructuras oracionales camacheanas, el prolijo uso de la aposición, el asíndeton o el hipérbaton, por citar solo algunos de los rasgos más comunes, no deben pasar inadvertidos para la valoración literaria de la obra.

Dado que la comicidad del texto se logra, entre otros aspectos, a través del reflejo del creciente delirio mental de su narrador¹⁵, el uso de la aposición nominal como recurso retórico se convierte en una sutil fuente de

¹³ De acuerdo con Kerr (1990: 116), los capítulos pares ofrecen alrededor de 300 ejemplos de construcciones parentéticas, cuyo número aumenta exponencialmente conforme avanzan los capítulos: “from a low of two in Chapter 4 to highs of 76 and 67 in Chapters 16 and 18 respectively” (Kerr, 1990: 121). Si bien no se trata en todos los casos de aposiciones nominales, su elevado número da fe de su relevancia retórica.

¹⁴ Kerr (1990: 122) defiende la importancia de las construcciones parentéticas como elemento metaficcional, ya que revelan la pedantería, las obsesiones y, según Kerr, la baja calidad literaria de la narrativa camacheana. El autor destaca asimismo que, en una novela cuyo tema es la escritura y los escritores, el paulatino descenso de Camacho hacia la locura se muestra precisamente a través de su peculiar uso de los recursos estilísticos, narrativos y retóricos, (y, en concreto, de las construcciones parentéticas).

¹⁵ Resson (1982: 60) destaca lo burlesco como rasgo distintivo de los capítulos pares, argumentando que “les prétendus feuilletons de Camacho ne sont pas autre chose qu’une vision ludique de ce que devient la création narrative lorsque l’autocensure de l’écrivain cesse de la contrôler”.

humor, que llega en ocasiones a cotas que rozan lo esperpéntico¹⁶. Uno de los ejemplos más ilustrativos lo encontramos en la aposición “frente ancha, nariz aguileña, mirada penetrante, rectitud y bondad en el espíritu”, que se convertirá a lo largo de los capítulos pares en una fórmula recurrente para caracterizar a distintos tipos de personajes totalmente inconexos, hasta llegar a convertirse en un cliché cuasi-retórico cuyo efecto humorístico se basa en varios hechos: por una parte, en su aplicación a personajes absolutamente dispares¹⁷; por otra parte, en que es el reflejo narrado de una de las obsesiones de Camacho, a saber, la convicción de que la flor de la vida es la cincuentena (en la que presumiblemente se halla el propio Camacho¹⁸) y no una edad más joven (que sería lo esperable, de acuerdo con los tópicos folletinescos en relación con el “héroe” de los melodramas¹⁹). Por último, desde una perspectiva metaliteraria, esta aposición (al igual que el resto de los clichés que se hallan presentes en la obra) pone de manifiesto la “ridiculización de la radionovela que llena los intereses, las ansiedades de un público ávido de sensacionalismos y truculencias y que Camacho satisface plenamente con sus tragedias”²⁰.

2.1 El desafío de la traducción del complejo estilo camacheano

La importancia del uso de las aposiciones como rasgo que ejemplifica las peculiaridades estilístico-temáticas de los capítulos pares convierte, pues, en un objeto de estudio particularmente interesante la traducción de estas construcciones en las versiones en lengua extranjera de la novela —en nuestro caso, en lengua alemana. En las siguientes páginas nos proponemos examinar las traducciones de Heidrun Adler y Thomas Brovot con el fin de ponderar y comparar los recursos a través de los que sendos traductores vierten a la lengua de destino esta compleja amalgama de humor, parodia estilística y reflexión metaliteraria. Como veremos, en ocasiones se trata de todo un desafío interlingüístico, en la medida en que lo que se ha dado en llamar “estilo” se halla a medio camino entre forma y contenido. En el caso particular de la narrativa de Camacho el estilo es un

¹⁶ Aposición que Ynduráin (1981: 153) considera como “de lejana y desvaída progenie valle-inclanesca”.

¹⁷ Como, por ejemplo, al ímprobo médico Alberto de Quinteros, en el Capítulo II (p. 14), y a Federico Téllez Unzátegui, el obsesivo exterminador de ratones que, en palabras del propio Camacho, “inspiraba temor e ideas lúgubres” (p. 78), así como al contrahecho aedo Crisanto Maravillas (p. 184), para quien se emplea una apropiadamente “contrahecha” versión de la fórmula: “Era un hombre de frente penetrante, nariz ancha, mirada aguileña, rectitud y bondad en el espíritu,” (sobre esta aposición, véase López Morales 1980-81: 1008 y Gnutzmann 1979: 104 y 111, así como De Wilde 2014: 87).

¹⁸ Véase *LTJE*, p. 80-81.

¹⁹ Véase *LTJE*, p. 80.

²⁰ López Morales (1980-81: 1011).

elemento crucial, ya que, como hemos señalado, vehicula reflexiones metaliterarias esenciales para la comprensión cabal del conjunto de la obra. Es más, incluso en el caso de que se tratase de un recurso meramente ornamental, el estilo nunca puede considerarse un elemento prescindible en la traducción literaria –pese a las dificultades que su reproducción en la lengua-meta conlleva²¹.

Dadas las limitaciones espaciales del presente artículo, no es nuestra intención llevar a cabo un análisis exhaustivo de este tipo de estructuras sintáctico-estilísticas. Seleccionaremos una serie de ejemplos que consideramos particularmente relevantes e ilustrativos. Si bien los ejemplos más abstrusos se hallan en los últimos capítulos de la parte “radionovelada”, lo cierto es que todos los capítulos pares ofrecen pasajes de gran interés estilístico. Siguiendo la línea de la Fuente (1995-1996: 114-115), el examen de las aposiciones puede dividirse en cuatro categorías basadas en criterios sintácticos:

1. Aposiciones de sintagmas nominales a proposiciones oracionales.
2. Aposiciones de sintagmas nominales inmediatamente antepuestas a otro sintagma nominal.
3. Aposiciones de sintagmas nominales antepuestas o pospuestas, alejadas del sintagma al que hacen referencia sintáctica.
4. Aposiciones de sintagmas nominales a sintagmas nominales elididos.

2.2 Capítulo VI

El primer pasaje que examinaremos se halla en el capítulo VI, donde se narra la historia del testigo de Jehová Gumerindo Tello, que es acusado de violar y maltratar a la joven Sarita Huanca Salaverría. Interpelado por el juez, que le exhorta a confesar su presunto delito, el acusado decide abalanzarse en pos de un cuchillo con el que pretende autolesionarse con el fin de demostrar su inocencia:

Estrambóticos y estrábicos, *saltamontes atónitos*, sus ojos pasearon del secretario al juez, del suelo al techo, de la silla al escritorio y allí permanecieron, recorriendo papeles, expedientes, secantes. Hasta que se iluminaron sobre el cortapapeles Tiahuanaco que descollaba entre todos los objetos con artístico centelleo prehispánico. Entonces, *movimiento tan rápido que no dio tiempo al juez ni al secretario a intentar un gesto para impedirlo*, Gumerindo Tello estiró la mano y se

²¹ Véase Hatim y Mason (1998: 9-10) en relación con la dificultad de “traducir” el estilo y la necesidad por parte del traductor de juzgar el valor semiótico del texto a partir de las opciones estilísticas seleccionadas por el autor.

apoderó del puñal. No hizo ningún ademán amenazador, todo lo contrario, estrechó, *madre que abriga a su pequeño*, el plateado cuchillo contra su pecho, y dirigió una tranquilizadora, bondadosa, triste mirada a los dos hombres petrificados de sorpresa (p. 161).

En este caso nos hallamos ante un párrafo en el que se aglutinan tres aposiciones nominales: la primera entra en la categoría 2 de nuestra clasificación; la segunda en la categoría 1; y la tercera en la categoría 4. Si contrastamos las traducciones constatamos que ninguno de los dos traductores mantiene en los tres casos la aposición en la lengua de destino. En el caso de la primera aposición, Brovot la mantiene:

Und seine Augen sprangen, wild zuckend, bizarr schielend, *zwei verdutzte Heuschrecken*, vom Sekretär zum Richter, vom Boden zur Decke, vom Stuhl zum Schreibtisch und vereiteln dort, flogen über Papiere, Akten, Löschpapier (p. 144).

Adler, sin embargo, opta por convertir la aposición en un símil, eliminando, además, el adjetivo “atónitos” de su traducción:

Irre und schielend *wie Grashüpfer*, wanderten seine Augen vom Sekretär zum Richter, vom Boden zur Decke, von seinem Stuhl zum Schreibtisch, und dort verharrten sie, wanderten über Papiere, Akten, Titenlöscher (p. 135).

La comparación de ambas traducciones nos permite examinar en qué medida el TM reproduce el ritmo y el estilo del TF²². Un análisis detallado del TF demuestra la compleja organización del ritmo de las palabras y de la sucesión de sintagmas, que crean un efecto de sinestesia que ambas traducciones solo logran reflejar de un modo parcial. En primer lugar, el periodo oracional en su totalidad pretende “hacer visible” y reproducir fónico-verbalmente los “saltos” de los ojos del acusado Gumercindo Tello en busca de un objeto con el que autolesionarse para demostrar su inocencia ante el juez y su secretario. En realidad, probablemente la asimilación de los ojos de Gumercindo Tello a unos saltamontes se retrotrae a la expresión figurada “tener los ojos saltones” o “salirse (los ojos) de sus órbitas” (como efecto de la sorpresa, el desconcierto, la indignación, o una mezcla de todo ello). El tropo que se halla en la base de esta expresión (los ojos como entidad personificada que “salta” de sus órbitas al no dar crédito a aquello

²² En lo sucesivo, nos adherimos a la nomenclatura estandarizada (que goza de amplio consenso en traductología), según la cual TM designa el texto-meta; TF el texto-fuente; y LM al lector-meta.

que está presenciando) es, de por sí, una particularidad idiomática que no existe como tal en alemán. Ambas traducciones tratan de reflejar verbalmente los “saltos” de los ojos del acusado a través de la enumeración asindética de los objetos sobre los que se van posando. No obstante, la traducción de Brovot se acerca algo más a la versión original, ya que, al mantener la aposición, se aproxima más al ritmo yuxtapositivo de TF, que se ve enfatizado a través de la expresión „wild zuckend, bizarr schielend“. Brovot resuelve a través de sendas hendíadis la traducción de „estrambóticos y estrábicos, saltamontes atónitos“: en efecto, “wild” y “bizarr” corresponden a “estrambóticos”, mientras que “zuckend” y “schielend” corresponden a “estrábicos” (si bien “zuckend”, a su vez, retoma y amplifica el verbo principal de la oración: “sprangen”). En lo que a su estructura sintáctica se refiere, la traducción de Adler pretende reproducir de un modo más literal el TF (pese a la sustitución de la aposición por una construcción comparativa y la omisión del adjetivo “atónitos”), pero opta por una solución excesivamente reductiva desde el punto de vista léxico al traducir “pasearon” y “recorriendo” como “wanderten” en ambos casos. Además, la transformación de la aposición en un símil genera una cierta incongruencia semántica, ya que no existe una asociación basada en asunciones culturales o cognitivas que permitan al lector vincular “irre” y, particularmente, “schielend” con un saltamontes, lo que genera una carencia de sentido traslaticio²³.

La traducción de Brovot trata de compensar la dificultad de reflejar el ritmo “a saltos” del párrafo del TF a través de la elección de términos dotados de un valor semántico específicamente relacionado con el ámbito del “salto” (“sprangen”; “flogen”). Sin duda se trata de una decisión traslaticia que demuestra la gran sensibilidad estilística del traductor, al recurrir a una solución semántica para verter a la lengua de destino un rasgo que en la lengua de origen solo se halla presente a nivel suprasegmental. Y es que la prosodia del alemán hace prácticamente imposible reproducir las cualidades fono-estilísticas de la primera frase.

Si examinamos detalladamente el primer período oracional, constatamos, por una parte, la paronomasia “**estrambóticos y estrábicos**”. Estos dos términos forman, además, una construcción pseudo-anafórica que se ve amplificada a lo largo de la frase a través de la aliteración del sonido [s] / [es]: “**E**strambóticos y **e**strábicos, saltamontes atónitos, sus ojos pasearon del **s**ecretario al juez, del **s**uelo al techo, de la **s**illa al **e**scritorio y allí permanecieron, recorriendo papeles, expedientes,

²³ Para una definición de los conceptos de “falso sentido” y “sin sentido” en traductología, véase Delisle y Bastin (2006: 270-271). Esta imprecisión traslaticia podría también entrar en la categoría de lo que Nord (1996: 98) considera como un error cultural.

secantes". La repetición del sonido [s] evoca a través de su sonoridad el silbido de un insecto cuyas alas revolotean tras posarse en diferentes lugares.

Por otra parte, la estilísticamente ampulosa lengua del TF imita incluso a nivel prosódico el "salto" y el "vuelo" de los ojos-saltamontes de Gumercindo Tello. En efecto, la inusual acumulación de esdrújulas en las cuatro primeras palabras evoca los brincos rítmicos de un saltamontes —un efecto que se ve refrendado por la estructura asindética de la primera frase, que evoca un avance a saltos acompasados. Además, se trata de un excelente ejemplo que ilustra el estilo grandilocuente y retóricamente hinchado de la narrativa de Camacho, sobre cuya manera de escribir Vargas Llosa ofrece numerosas reflexiones más o menos directas en los capítulos impares. Concretamente, el pasaje de Gumercindo Tello evoca intratextualmente el capítulo inmediatamente anterior (V), donde el joven Varguitas constata a partir de las reacciones de sus tías y abuelos la gran popularidad de los radioteatros de Camacho (p. 123):

Caía donde la tía Laura y ella, apenas me veía en el umbral de la sala, me ordenaba silencio con un dedo en los labios, mientras permanecía inclinada hacia el aparato de radio como para poder no sólo oír sino también oler, tocar, la (trémula o ríspida o ardiente o cristalina) voz del artista boliviano. Aparecía donde la tía Gaby y las encontraba a ella y a la tía Hortensia, deshaciendo un ovillo con dedos absortos, mientras seguían un diálogo lleno de esdrújulas y gerundios de Luciano Pando y Josefina Sánchez.

El narrador se refiere a la lengua de las radionovelas de Camacho como "llenas de esdrújulas y gerundios", y, además, alude al estilo característicamente sinestésico de los radioteatros. El pasaje de Gumercindo Tello se revela, así, como la realización de aquello que el narrador del capítulo anterior ha descrito a través de las reacciones de los familiares de Marito: en él se destacan las esdrújulas y los gerundios ("recorriendo papeles"), y, además, se materializa lingüísticamente esa "fusión de los sentidos" en la que los radioteatros de Camacho parecen sumergir a la tía Laura.

En el caso de la segunda aposición en este pasaje ("*Entonces, movimiento tan rápido que no dio tiempo al juez ni al secretario a intentar un gesto para impedirlo*", Gumercindo Tello estiró la mano y se apoderó del puñal"), Adler (p. 135) la traduce del siguiente modo:

„Dann eine rasche Bewegung, die weder dem Richter noch dem Sekretär Zeit ließ zu einem Versuch, ihn zu hindern, streckte

Gumercindo Tello die Hand aus und ergriff das Messer“. Brovot, por su parte, ofrece la siguiente traducción: “Und mit einer so raschen Bewegung, dass weder der Richter noch der Sekretär auch nur den Versuch unternehmen konnten, ihn daran zu hindern, streckte Gumercindo Tello die Hand aus und schnappte sich den Dolch“ (p. 145).

Como se ve, los traductores han optado por diferentes soluciones a la hora de reproducir la aposición. Brovot decide sustituirla por un sintagma preposicional (“*mit einer so raschen Bewegung...*”), mientras que Adler ofrece una estructura pseudo-aposicional cuyo resultado en lengua alemana resulta un tanto extraño, en la medida en que se genera un resultado próximo al anacoluto. Probablemente llevada por la tendencia a ofrecer soluciones traslaticias que no se alejen sintácticamente del TF, Adler reproduce literalmente²⁴ la estructura sintáctica del TF, dando lugar a una oración cuando menos ambigua desde el punto de vista sintáctico. En efecto, la construcción apositiva “Dann eine rasche Bewegung”, cuyo referente semántico es la acción de “*streckte G. T. die Hand aus...*” resulta un tanto forzada en alemán. El problema probablemente radica en el adverbio “dann”, que traduce “entonces”: en el TF el adverbio depende sintácticamente del verbo “estiró”. Esta dependencia, sin embargo, no se deriva claramente de la secuencia “dann eine rasche Bewegung”, que genera una ambigüedad sintáctica y semántica que no se halla en el TF. No obstante, es cierto que, pese a su ambigüedad sintáctica, esta solución traslaticia ofrece la ventaja de que reproduce la velocidad del movimiento de Gumercindo Tello a través de un uso lingüístico próximo a un registro oral (“dann eine rasche Bewegung...”), que redundante en un ritmo ágil en la prosodia oracional.

En relación con la aposición, Brovot opta por la solución inversa, de modo que queda evitada cualquier ambigüedad sintáctico-semántica. En contrapartida, el no mantener la aposición en un contexto estilísticamente marcado donde convergen²⁵ en un solo párrafo tres llamativas aposiciones traiciona, en cierto modo, el valor estilístico del TF. Y es que el pasaje del TF presenta una explícita estilización del discurso con fines humorístico-paródicos. La “hiper-convergencia” de estilemas con la que el autor confronta a su lector evoca la reflexión crítica (y la consiguiente conclusión humorística) de que el estilo, si se usa de un modo exuberante, puede llegar

²⁴ Con la salvedad de que no mantiene el valor consecutivo de la construcción “movimiento *tan rápido que...*”.

²⁵ Se trataría de lo que, en los términos de la estilística tradicional, se considera una “convergencia de estilemas”. Véase Riffaterre (1973: esp. 56-58), así como Hardy (1969: 92).

a quedar reducido a una hilarante filigrana carente de fondo. Esta reflexión no solo afecta al presente pasaje, sino que es aplicable a la totalidad de la obra, y en especial a los últimos capítulos pares, donde la alambicada forma estilística va cobrando mayor presencia en detrimento de la coherencia y la cohesión del contenido. Por este mismo motivo, la opción de no reproducir en el TM el —estilísticamente marcado— uso de aposiciones implica renunciar a parte del sofisticado humorismo en la narrativa camacheana. En esta difícil tarea traslaticia también se incluye la necesidad de preservar, en la medida de lo posible, el registro lingüístico del TF. Concretamente, el TF evita explícitamente (en especial en las partes narradas en tercera persona) el uso de coloquialismos y presenta, en cambio, un léxico generalmente culto²⁶. En tal sentido, la decisión de Brovot de usar el término “schnappte” por “se apoderó de” vulnera el tono culto del TF e incorpora, en cambio, un término que, desde el punto de vista léxico, pertenece a un código coloquial ajeno al TF. Este hecho es particularmente relevante en la medida en que, como ya hemos señalado, parte del humorismo de la narrativa camacheana se basa precisamente en la incongruencia resultante de narrar hechos grotescos, extravagantes o ridículos con la seriedad de un lenguaje puntillosamente formal y elevado.

La tercera aposición en este párrafo, que entraría en la categoría 4 (aposición a un sintagma nominal elidido) es: “No hizo ningún ademán amenazador, todo lo contrario, estrechó, *madre que abriga a su pequeño*, el plateado cuchillo contra su pecho, y dirigió una tranquilizadora, bondadosa, triste mirada a los dos hombres petrificados de sorpresa” (p. 69).

(Adler, p. 135): Er nahm keine drohende Haltung ein, im Gegenteil —*eine Mutter, die ihr Kleines schützt*— richtete er, das versilberte Messer an seine Brust rückend, einen beruhigenden, gütigen, traurigen Blick auf die beiden vor Überraschung versteinerten Männer.

(Brovot, p. 145): Eine drohende Gebärde machte er nicht, im Gegenteil, er drückte sich, *eine Mutter, die ihr Kleines beschützt*, das silberne Messer an die Brust und richtete einen beschwichtigenden,

²⁶ En explícita contraposición a los capítulos impares, donde, como señala Gnutzmann (1979: 108ss.), predomina un registro coloquial. No obstante, desde el punto de vista léxico, los capítulos radioteatrales también incorporan algunos americanismos y peruanismos, como señala la autora (p. 111). Este rasgo probablemente puede retrotraerse a la voluntad de Camacho de ser fiel a “la realidad”: “Yo trabajo sobre la vida, mis obras se aferran a la realidad como la cepa a la vid” (*LTJE*, p. 71), aunque más adelante (p. 179) el escritor se pregunta: “¿Qué cosa es el realismo, señores, el tan mentado realismo qué cosa es? ¿Qué mejor manera de hacer arte realista que identificándose materialmente con la realidad?”. Para un examen de la peculiar concepción de “realismo” por parte de Camacho, véase López Morales (1995-96: 1015).

gütigen, traurigen Blick auf die beiden Männer, die wie versteinert
dasaßen.

Desde el punto de vista traslaticio, las soluciones propuestas por sendos traductores son muy similares en lo que a la aposición respecta. La única diferencia destacable es la colocación de la aposición en la estructura oracional en la que se integra. En este sentido, Brovot se aproxima más al texto original, ya que reproduce el orden según el cual la aposición es “abrazada” por el verbo “estrechó” y el objeto directo “el plateado cuchillo”. Desde el punto de vista estilístico, el orden de los elementos oracionales probablemente no es gratuito, ya que la secuencia resultante “imita” sintácticamente la semántica de la oración: Gumerciendo Tello abraza y estrecha el cuchillo contra su pecho del mismo modo que una madre lo hace con su pequeño, y del mismo modo que, desde un punto de vista suprasintagmático, la estructura oracional verbo-objeto directo “flanquea”, “enmarca” y, podría decirse, “abraza” a la aposición que se halla en su seno.

Al margen de estas consideraciones traslaticias, de nuevo aquí nos hallamos ante una sutil muestra de humor lograda a través del particular manejo de la morfo-estilística por parte de Camacho: tal y como observa De la Fuente (1995-96: 115-116), el texto presenta una aposición en femenino (“madre”) a un sintagma nominal masculino (en este caso, elidido), con el consiguiente efecto ridículo. No obstante, este —aparentemente banal— juego estilístico adquiere una intención que, más allá de la parodia, se aproxima a lo truculento. Así, el aparente “desliz” morfo-semántico del narrador puede interpretarse como una sutil alusión autorial al inminente desenlace de la historia: la emasculación de Gumerciendo Tello. De acuerdo con esta clave interpretativa, la aposición adquiere una función grotescamente proléptica, en la medida en que la pérdida del género *gramatical* masculino anticipa la pérdida de su masculinidad física y sugiere, así, una sutil respuesta a las interrogaciones retóricas con las que concluye el capítulo²⁷.

2.3 Capítulo XIV

El capítulo XIV ofrece otra aposición interesante. El contexto es la historia del Padre Ceferino Huanca Leyva, un sacerdote disidente que no ve ningún tipo de conflicto moral en tratar de atraer por los medios más

²⁷ Para las interrogaciones retóricas como seña característica de los radioteatros de Camacho, véase Gnutzmann (1979: 104), así como Ynduráin (1981: 154), quien las define como “un recurso tópico para azuzar e intensificar la expectativa de lectores u oyentes radiofónicos”.

heterodoxos a sus feligreses y tampoco siente escrúpulos al tomar la decisión de deshacerse de su competidor, el pastor evangélico Sebastián Bergua, incendiando su parroquia. El siguiente pasaje corresponde a los momentos en los que el Padre Ceferino prepara el combustible destinado a provocar la deflagración:

Pero, *temerarios que crecen ante el peligro y practican lo de a gran mal peor remedio*, un día misteriosamente el hombre del Chirimoyo trajo a su casucha de adobes unas latas llenas de un líquido que ocultó a las miradas de los curiosos (p. 341).

(**Brovot**, p. 309): Doch *gleich jenen tollkühnen Männern, die im Angesicht der Gefahr über sich hinauswachsen und nach der Devise handeln, je fetter die Kröte, desto dicker der Stein*, trug der Mann aus dem Chirimoyo eines Tages ein paar Kanister voll Flüssigkeit in sein Lehmziegelhäuschen, die er vor den Blicken der Neugierigen verbarg.

(**Adler**, p. 289): Aber —*die Verwegenen, die angesichts der Gefahr wachsen und bei großem Übel schlimmeren Ausweg suchen*— eines Tages brachte der Mann aus Chirimoyo heimlich ein paar Dosen mit einer Flüssigkeit, die er vor den Blicken der Neugierigen verbarg.

Dos rasgos en particular destacan en este caso (que se integra en la categoría 4 de las arriba expuestas): por un lado, la aposición en plural (“temerarios”) corresponde a un referente en singular (el Padre Ceferino)²⁸, y, por otro lado, se trata de una variante del conocido refrán “a grandes males, grandes remedios”²⁹. Ambos hechos pueden explicarse como fruto del gradual desvarío en el que se va sumiendo la narrativa de Camacho con el avance de los capítulos. Esta incongruencia se refleja particularmente en el caso del refrán, donde el valor generalmente positivo y optimista de la pemia queda alterado por la alusión catastrofista inherente a la formulación “... *peores remedios*”. Al igual que veíamos anteriormente en el caso de Gumerciendo Tello (en relación con su emasculación proléptica), también aquí puede verse una sutil anticipación de la tragedia en la que, presumiblemente, va a desembocar la decisión del Padre Ceferino.

En lo que a las traducciones se refiere, nos hallamos ante dos soluciones bien distintas. En una nueva demostración de pericia estilística,

²⁸ Una iconicidad sintáctica que, según se desprende del estudio estadístico de la Fuente (1995-96: 115), va ganando gradualmente en presencia conforme los capítulos radionovelados van sucediéndose.

²⁹ Como señala López Morales (1980-81: 1015), la variación y alteración de refranes tradicionales en el “idiolecto” de Camacho es un hecho que se repite varias veces a lo largo de la obra.

Brovot mantiene la fórmula parémica del TF (pese a que, al parecer, se trata de una solución idiolectal por parte del traductor, ya que el refrán como tal no está documentado en lengua alemana³⁰). La construcción idiomática “je fetter die Kröte, desto dicker der Stein” presenta la clara ventaja de que mantiene el humorismo del TF, y evita una traducción literal que hubiera resultado demasiado plúmbea. Este es el caso de la solución por la que opta Adler. Su solución es fiel al TF, pero sacrifica la vena coloquial y el gracejo que puede considerarse como un rasgo definitorio de los refranes. El refrán del TF aporta, pues, dos elementos consustanciales a todos los radioteatros de Camacho: por una parte, crea un efecto humorístico a través de la caricatura, ya que su inesperado giro final “...peores remedios” desafía las expectativas de una solución normativa o seria, para dar lugar a una construcción cuyo hibridismo la convierte en parodia. Por otra parte, aporta dramatismo, al sugerir el desenlace de la tragedia que el radioyente espera —un elemento integral del género folletinesco³¹.

2.4 Capítulo XVI

En el capítulo XVI nos hallamos ante un nuevo ejemplo que pone de manifiesto la extravagancia del lenguaje camacheano. En los compases iniciales de la historia de Joaquín Hinestroza Belmont, un árbitro de fútbol al que su adicción al alcohol no impide ejercer su oficio y pasión (el arbitraje) con una pericia inusitada, el narrador presenta el entorno aristocrático en el que nació el protagonista —el barrio limeño de La Perla:

... nació en una de esas residencias que los mandarines se construyeron hace treinta años, en la Perla, cuando pretendieron convertir a ese baldío en una Copacabana limeña (*pretensión malograda por la humedad, que, castigo de camello que se obstina en pasar por el ojo de la aguja*, devastó gargantas y bronquios de la aristocracia peruana). (p. 367).

(**Brovot**, p. 332): ...[J.H.B.] kam in einem jener Herrenhäuser auf die Welt, welche die Mandarine sich vor dreißig Jahren in La Perla erbauten, als man bestrebt war, dieses Brachland in die Copacabana von Lima zu verwandeln (ein misslungenes Bestreben ob der Feuchtigkeit, welche —*Strafe des Kamels, das sich darauf versteift*,

³⁰ La paremia de Brovot no figura en los diccionarios al uso de refranes y expresiones idiomáticas en alemán (como, por ejemplo, en Röhrich 2004).

³¹ Camacho resume el argumento de sus historias como “dramas” (p. 56, 162, etc.), “psicodramas” (p. 250), “tragedias” (p. 275, 276, 277, 279), o “historias de sangre” (p. 439) (entre otras denominaciones truculentas), haciéndose eco de los clichés del género folletinesco. Véase, en tal sentido, Gnutzmann (1979: 104).

durchs Nadelöhr zu gehen– Kehlen und Bronchien des peruanischen Adels zerstörte).

(Adler, p. 311): [J.H.B.] wurde in einer jener Villen geboren, die sich die Mandarine vor dreißig Jahren in La Perla bauten, als sie dieses Brachland in eine Copacabana von Lima verwandeln wollten (ein Vorhaben, das –*Strafe für das Kamel, das unbedingt durchs Nadelöhr will*– wegen der Feuchtigkeit, die Kehlen und Bronchien der peruanischen Aristokratie ruinierte, misslang).

El examen del TF y de sendas traducciones revela algunos aspectos de interés que nos permiten ahondar en nuestros argumentos acerca de la ampulosidad verbal de Camacho y del consiguiente efecto paródico obtenido. Llama la atención la imbricación sintáctica de la estructura apositiva, ya que nos hallamos ante una aposición dentro de otra (ambas se insertan en la categoría 1 de la clasificación propuesta *supra*). Además, la sub-aposición (“castigo de camello...”) consta, a su vez, de una proposición subordinada relativa (“que se obstina en pasar...”), un hecho que redundante en el abigarramiento sintáctico del conjunto oracional. Esta distribución conforme a un patrón de cajas chinas genera en el lector la impresión de *mise en abyme*, esto es, la sensación de que la secuencia “aposición de una aposición de una...” podría prolongarse indefinidamente. A nivel microestructural, el intrincado período oracional alude al –paulatinamente mayor– abigarramiento mental del narrador Camacho. Desde el punto de vista metaficcional, puede especularse incluso con un eco lúdico al oficio del escritor/escritor: “escribo, escribo que escribo, mentalmente me veo escribir que escribo...”³². Auto-reflexivamente, Vargas Llosa, el escritor que escribe sobre su escritor, sugiere, quizás, que, en última instancia, el escribir no es más que un conjunto de cajas chinas cuyo único elemento estable es el yo³³. Si ese yo queda escindido (como es el caso de Camacho), el resultado es una excéntrica confusión que puede prolongarse hasta el abismo.

Al margen de estas consideraciones, la suntuosidad estilística del TF se ve corroborada por la personificación de “la humedad que (...) devastó...” o la derivación “pretendieron... pretensión”. En este último caso la comparación de las traducciones revela, de nuevo, la distinta sensibilidad

³² Se trata de la cita-epígrafe que Vargas Llosa incorpora al inicio de *LTJE* (p. 13), y que procede de *El Grafógrafo* de Salvador Elizondo.

³³ Esta idea puede ponerse en relación con la idea de Vargas Llosa (2001: 4) acerca del “corazón autobiográfico que late fatalmente en toda ficción”. Véase, en tal sentido, Ynduráin (1981: 171-172), quien examina la auto-reflexividad vargasllosiana como *ultima ratio* en su acto de escribir.

estilística de sendos traductores: mientras Brovot mantiene la poliptoton “als man *bestrebt* war, (...) ein misslungenes *Bestreben*”, Adler prefiere usar dos términos etimológicamente inconexos (“wollten” y “Vorhaben”).

En relación específica con la aposición “castigo de camello...”, destaca, en la línea del discurso camacheano, el amaneramiento y la oscuridad estilística. La expresión se remonta al pasaje bíblico “Porque es más fácil pasar un camello por el ojo de una aguja, que entrar un rico en el reino de Dios” (Lucas 18:25), y a su lexicalización como locución que designa la futilidad de cualquier empeño por llevar a cabo empresas excesivamente difíciles y, por ende, irrealizables. Diestro en el manejo de proverbios bíblicos³⁴, Camacho revela, no obstante, que el efecto resultante en este caso tiende hacia lo paródicamente abstruso. El narrador presenta un *adynaton* bíblico (el camello que, a pesar de las dificultades, logra pasar a través del ojo de la aguja –o, en términos intraargumentales, los mandarines que desafiaron la humedad del lugar y construyeron, a pesar de las dificultades, una zona residencial en La Perla) e imagina con deductiva seriedad la consiguiente teodicea: el castigo en forma de enfermedades respiratorias para quienes osaron instalarse en el nuevo enclave. Así, el tono solemne de la parábola bíblica, unido a la ampulosa expresión verbal lograda a través de la abigarrada estructura apositiva, dotan el pasaje de una comicidad lograda a través de la parodia de un lenguaje serio e hiperbólicamente elevado que contrasta radicalmente con la trivialidad del tema y de su extravagante protagonista.

Tanto Brovot como Adler tratan de reflejar el empaque estilístico del TF: por una parte, la traducción de Brovot es decididamente más cuidada en lo que a las elecciones léxicas se refiere. Al margen del ya comentado mantenimiento de la poliptoton “pretendieron-pretensión” / “bestrebt-Bestreben”, el traductor elige la preposición *ob* (“ob der Feuchtigkeit”) para *por* (con valor causal), decantándose, así, por un término de un tenor mucho más literario que el habitualmente usado *wegen* (que es el escogido por Adler). El resultado redundante en un estilo que, al menos en términos léxicos, imita el amaneramiento del TF.

Pese a que, desde el punto de vista léxico, Adler ofrece una solución traslaticia algo menos refinada que Brovot, logra verter al alemán la particular idiosincrasia sintáctica del TF. Así, aunque la estructura del periodo oracional “ein Vorhaben ... misslang” puede ser criticada por su estilo poco ágil y su abuso de las proposiciones subordinadas relativas (“ein Vorhaben, *das* (...) *das* Kamel, *das* (...) Feuchtigkeit, *die*...”) el resultado es,

³⁴ Véase, en tal sentido, López Morales (1980-81: 1015).

volens nolens, una interesante recreación del abigarrado estilo camacheano.

2.5 Capítulo XVIII

La última aposición que examinaremos se halla inserta en el último capítulo del serial radioteatral que ha ido recorriendo la novela intercalándose con la historia de Varguitas y la tía Julia. En el capítulo XVIII se narran las desventuras de Crisanto Maravillas, el enclenque y atrofiado bardo enamorado de Sor Fátima. El único medio a través del que el joven puede declarar su amor a la novicia es la música, para la que posee un talento excepcional. En la conclusión apocalíptica con la que se cierra esta última entrega radioteatral encuentran también su dantesco final gran parte de los personajes que han ido apareciendo en las entregas anteriores y que figuran de nuevo en este último capítulo, cuyos nombre e identidades han acabado entremezclándose y confundiéndose.

En este contexto, el narrador especula acerca del amor que, tal vez, Sor Fátima pudiera profesar hacia el bardo sin ella saberlo:

¿Cómo hubiera adivinado esta virtud corporizada que eso que ella creía propiedad de Dios (¿el amor?) podía ser también tráfico humano?

Pero, agua que desciende de la montaña para encontrar el río, ternero que antes de abrir los ojos busca la teta para mamar la leche blanca, tal vez lo amaba (p. 427).

(Brovot, p. 386): Wie hätte diese fleischgewordene Tugend ahnen können, dass das, was sie für eine Eigenschaft Gottes hielt (die Liebe?), auch dem menschlichen Verkehr eignete?

Doch wie das Wasser, das von den Bergen herabkommt, um den Fluss zu finden, einem Kälbchen gleich, das noch vor dem Augenaufschlag nach der Zitze sucht, um die weiße Milch zu saugen, liebte sie ihn vielleicht tatsächlich.

(Adler, p. 363): Wie könnte diese Verkörperung der Tugend ahnen, dass das, was sie für das Eigentum Gottes hielt (die Liebe?), auch unter den Menschen gelten konnte?

Aber —Wasser, das von den Bergen rinnt, um den Fluss zu finden, Kälbchen, das, bevor es die Augen öffnet, das Euter findet, um die weiße Milch zu trinken— vielleicht liebte sie ihn.

Nos hallamos ante dos aposiciones yuxtapuestas que, desde el punto de vista sintáctico, corresponden a la categoría 1 (esto es, aposiciones de sintagmas nominales a proposiciones oracionales). En línea con el avance

de la demencia del narrador, se trata de una doble aposición marcadamente abstrusa. Este hecho se manifiesta en el plano sintáctico, pues la doble aposición, por el hecho de remitir al período oracional “tal vez lo amaba”, resulta desconcertante y, al menos inicialmente, difícil de asignar sintácticamente en virtud de su naturaleza catafórica.

Pero es sobre todo la semántica de la oración lo que más claramente demuestra la confusión que se ha apoderado de la mente del escritor. Habida cuenta del contexto, una lectura atenta nos permite aventurar que el significado de la aposición es “su amor estaba (tal vez) predestinado”. A esta conclusión nos lleva, por una parte, una deducción factual: la imagen del ternero al que, sin ser él consciente, la naturaleza guía hacia la ubre de su madre. El significado de la otra aposición también se basa en la observación de las leyes de la naturaleza, si bien en este caso evoca, además, una imagen literaria que quizás haya podido inspirar al escritor: se trata, tal vez, del motivo de progenie manriqueña “nuestras vidas son los ríos que van a dar a la mar, que es el morir”³⁵ –un tópico que bien pudiera figurar en el libro de cabecera³⁶ de Camacho: *Diez Mil Citas Literarias de los Cien Mejores Escritores del Mundo*³⁷ El sentido del motivo, no obstante, se ve forzado a encajar en el nuevo contexto folletinesco, de modo que la muerte como destino ineluctable se ve sustituido por algo mucho menos trascendental y más terrenal: el amor.

En todo caso, la vinculación semántica del grupo aposicional (“agua...” / “ternerillo...”) con su referente (“tal vez lo amaba”) se basa en meras asociaciones metonímicas muy laxas desde el punto del significado. Además, particularmente en el caso del “ternerillo que (...) busca la teta...”, difícilmente pasa desapercibido el efecto hilarante provocado por el contraste entre la solemnidad de la estructura aposicional, introducida por la no menos pomposa pregunta retórica que la precede, y el contenido trivial y mundano de la alusión vacuna.

En lo que a las soluciones traslaticias se refiere, nos encontramos, de nuevo, ante dos propuestas estilísticamente alternativas: mientras Adler se mantiene en su habitual línea de literalidad en relación con la estructura sintáctica del TF, Brovot, en cambio, sustituye la aposición original por un símil (“wie das Wasser” / “einem Kälbchen gleich”). Ciertamente puede

³⁵ Jorge Manrique, *Coplas a la muerte de su padre*, copla 3ª.

³⁶ O, más bien, prácticamente el único libro que Camacho había leído. Su particular concepción del “realismo” llevan al escritor a rechazar la lectura de cualquier otro libro para no dejarse influenciar por el estilo. En relación con la particular actitud estética y lectora del escritor, véase Vallejos (2011).

³⁷ Cuyo prolijo subtítulo reza: *Lo que dijeron Cervantes, Shakespeare, Moliere, etc., sobre Dios. La vida, la muerte, el sufrimiento, etc.* Véase LTJE, p. 74.

alegarse que existe una crucial diferencia ontológica entre el símil (según el cual “x se *parece a y*”) y la metáfora (que designa que, en virtud de un rasgo común, “x *sustituye a y*”). A pesar de ello, el uso del símil en el TM no solo no altera la estética pretendida por el TF (el boato, el artificio, la creación de reminiscencias literarias), sino que se revela como un recurso imaginativo que resuelve la dificultad semántico-sintáctica planteada por un TF estilísticamente oscuro.

3. Conclusiones

Como reflexión conclusiva, cabe preguntarse si es preferible tender la mano al LM o si, en cambio, es preciso verter, en la medida de lo posible, las peculiaridades estilísticas del TF –incluso si se trata de un estilo deliberadamente oscuro. En tal sentido, las palabras de Cartagena (1993-94: 34) y su cita de Rabadán (1991) arrojan luz sobre el asunto:

La manera cómo se entienda la traducción determina la evaluación y dimensión del aporte lingüístico que se reconoce. Si por traducción se entiende la mera recodificación interlingual de un mensaje se buscará fundamentalmente ayuda en la gramática y diccionarios de las lenguas implicadas. Si, en cambio, el proceso de traducción se define, como lo hace R. Rabadán (1991: 228) precisando exactamente sus fases, habrá que considerar una gama más variada de contribuciones lingüísticas: “[El proceso de traducción es el] conjunto de fases sucesivas de una operación lingüística, determinada por factores históricos y sociales, que consiste en transferir el material lingüístico-textual de un TO [texto origen], codificado en una LO [lengua origen] y perteneciente a un polisistema origen, a un TM [texto meta], codificado en una LM [lengua meta], que pertenece a otro polisistema en el que funciona de manera autónoma manteniendo el valor comunicativo básico del TO [texto origen] a la vez que se respetan las reglas y normas del polo meta y se satisfacen las expectativas de los lectores meta”.

En el caso que nos ocupa, la traducción debe ser necesariamente más que una mera recodificación interlingual. Si la traducción debe ser fiel al polisistema lingüístico del TF, no debe traicionar tampoco el polisistema lingüístico del TM. Algunas de las mayores dificultades traslaticias que plantean los capítulos pares de *LTJE* radican en verter a la lengua meta el sutil humorismo logrado a través de la paulatina hipertrofia estilística del TM.

En este punto resulta de gran interés atender a las reflexiones de Buschmann (2015: 184) sobre la necesidad de atender a la codificación estilística de un texto como “tercer elemento” ineludible en la labor

traslaticia, y que se halla a caballo entre la forma y el contenido. Precisamente en el texto que nos ocupa es esencial comprender, como paso previo a la traducción, que el estilo no es un recurso meramente ornamental en la narrativa camacheana, sino que es una dimensión lingüística a través de la cual Vargas Llosa vehicula su reflexión acerca de la labilidad de las categorías genéricas y acerca de la permeabilidad entre lo serio y lo humorístico.

De igual forma, Cartagena (1993-94: 34) alude a otro de los grandes desafíos para el traductor, al que hemos tenido ocasión de asomarnos, siquiera de un modo muy tangencial, en nuestro trabajo: a saber, determinar y valorar cuáles son las expectativas de los lectores meta. ¿Se espera un texto humorístico? Y, si es así, ¿es el concepto del humor de los lectores meta coincidente con el de los lectores origen? ¿Puede en la lengua meta conseguirse el humor a través de la estilización paródica del mismo modo que en la lengua origen?

Los pasajes que hemos examinado a título de ejemplo no nos permiten dar respuestas unívocas a estos interrogantes, pero sí nos conducen a constatar la crucial importancia del traductor como mensajero entre dos mundos que debe saber hacer llegar al oído del destinatario incluso aquello que no quiere o que no espera oír. El humor de *LTJE* no se basa solo en la ridiculización y el descrédito del títere que escribe radionovelas y de su inculta grey de fieles. Si el lector está dispuesto a ello, la burla lo alcanza también a él y a su autocomplaciente posición de poder sobre aquello que le provoca risa y placer. Descubrirse a sí mismo disfrutando del melodrama, lo *kitsch* y lo truculento es confrontarse con un espejo que nos obliga a plantearnos críticamente nuestra propia posición en relación con las convenciones del discurso canónico (como, por ejemplo, la distinción entre seriedad y humor o entre género popular y culto) y, en última instancia, a cuestionar la validez de dichas convenciones. Ante esta disyuntiva solo caben dos posturas, como el propio Vargas Llosa implícitamente plantea: rebelarse y no leer, sino escribir como un autómatas, como hace Camacho; o resignarse a estar expuesto a los riesgos de las trampas (verdades y mentiras) del acto de leer, y, en consecuencia, asumir la propia vulnerabilidad —a cambio del inconmensurable placer estético de la lectura.

Pese a que los límites espaciales de este trabajo tan solo nos han permitido esbozar algunas peculiaridades estilísticas del discurso de Camacho a través del análisis de un sucinto elenco de aposiciones nominales, nuestro examen reivindica la complejidad y sofisticación

estilística de los capítulos radionovelados de *LTJE* y sale, así, al paso de aquellos estudiosos³⁸ que critican los capítulos pares por su carácter infraliterario y repetitivo. La repetición es un elemento deliberado destinado a intensificar el efecto paródico, mientras que el supuesto carácter paraliterario de los capítulos radionovelescos se ve puesto en entredicho en virtud de la complejidad estilística que se desprende de algunos pasajes ilustrativos y de su crucial función autorreflexiva.

Referencias bibliográficas

Fuentes primarias:

- VARGAS LLOSA, M. (2015): *La Tía Julia y el Escribidor*, Barcelona: Debolsillo.
- VARGAS LLOSA, M. (1987): *Tante Julia und der Kunstschreiber*, Berlín, traducida por Heidrun Adler.
- VARGAS LLOSA, M. (2011): *Tante Julia und der SchreibeKünstler*, 2011, traducida por Thomas Brovot.
- VARGAS LLOSA, M., (2001): *Historia secreta de una novela*, Barcelona: Fabula/Tusquets.

Fuentes secundarias:

- ALTAMIRANDA, D. (2015): "El hombre argentino en la literatura sudamericana", en ídem (ed.), *Escritura, cultura y referencialidad*. Buenos Aires: Dunken, 17-30.
- BAJTÍN, M. (1989): "La palabra en la novela", en ídem, *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus, 77-236.
- BUSCHMANN, A. (2015): "Von der Problemforschung zur Ermöglichungsforschung. Sieben Vorschläge für eine praxisorientierte Theorie des Übersetzens", en ídem (ed.), *Gutes Übersetzen: neue Perspektiven für Theorie und Praxis des Literaturübersetzens*, Berlín: De Gruyter, 177-190.
- CARTAGENA, N. (1993-94): "Funciones lingüísticas básicas y traducción", *BFUCh* XXXIV, 33-61.
- CHAVARRO, J. (2014): "Paralelismo, dualidad y bipolaridad en «La tía Julia y el escribidor» de Mario Vargas Llosa" [en línea]. *OtroLunes, Revista Hispanoamericana de Cultura*, 34, Madrid, España [ref. de 28 de junio de 2020]. Disponible en Web: <<http://otrolunes.com/34/este->

³⁸ Como, por ejemplo, Hasset (1978: 105), Williams (1979: 203-204) o Jansen (1977: 243).

[lunes/paralelismo-dualidad-y-bipolaridad-en-la-tia-julia-y-el-escribidor-de-mario-vargas-losa/>](#).

- DE LA FUENTE GONZÁLEZ, M. A. (1995-1996): “La tía Julia y el escritor, de Vargas Llosa, como motivo de acercamiento al estudio de estilos”, *Tabanque: Revista pedagógica*, 10-11, 109-121.
- DE WILDE, J. (2014): [Literatura, ironía y traducción](#) : Un análisis de *La tía Julia y el escritor de Mario Vargas Llosa*, *La invención de Morel de Adolfo Bioy Casares y Tres tristes tigres de Guillermo Cabrera Infante*, Bruselas: Peter Lang.
- DELISLE, J. y BASTIN, G. L. (2006): *Iniciación a la traducción. Enfoque interpretativo. Teoría y práctica*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- GNUTZMANN, R. (1979): “Análisis estructural de *La tía Julia y el escritor* de Vargas Llosa”, *Anales de Literatura Hispanoamericana*, 8, 93-118.
- GONZÁLEZ BOIXO, J. C. (1978): “De la subliteratura a la literatura: El «Elemento añadido» en *La tía Julia y el escritor* de Mario Vargas Llosa”, *Anales de literatura hispanoamericana*, 7, 141-156.
- HARDY, A. (1969): “Théorie et méthode stylistiques de M. Riffaterre”. *Langue Française* 3.1, 90-96.
- HASSET, J. (1978): “Reviewed Work: *La Tía Julia y El Escritor* by Mario Vargas Llosa”. *Chasqui*, 7.2, 102-108.
- HATIM, B. y MASON, I. (1998): *Discourse and the translator*, Londres: Longman.
- JANSEN, A. (1977): *La tía Julia y el escritor*, nuevo rumbo de la novelística de Mario Vargas Llosa”, *Anales de literatura hispanoamericana*, 6, 237-245.
- KERR, R.A. (1990): *Mario Vargas Llosa: Critical Essays on Characterization*, Potomac: Scripta Humanistica.
- KRISTAL, E. y KING, J. (2012): “Introduction”, en ídem (eds.), *The Cambridge Companion to Mario Vargas Llosa*, Cambridge: Cambridge University Press, 1-8.
- LÓPEZ MORALES, B. (1980-1981): “La función del cliché en *La tía Julia y el escritor*”, *BFUCh*, XXXI: *Homenaje a Ambrosio Rabanales*, 1003-1018.
- NORD, C. (1996): “El error en la traducción: categorías y evaluación”, en HURTADO ALBIR, A. (ed.), *La enseñanza de la traducción*. Castellón: [Universitat Jaume I](#), [Servei de Comunicació i Publicacions](#), 91-108.
- OVIEDO, J. M. (1978): “A conversation with Mario Vargas Llosa about *La tía Julia y el escritor*”, en ROSSMAN, C. y FRIEDMANN, A. W. (coords.), *Mario Vargas Llosa: A Collection of Critical Essays*. Austin: University of Texas Press, 152-175.

- OVIEDO, J. M. (1983): "La tía Julia y el escribidor, o el autorretrato cifrado", en ROSSMAN, C., *Mario Vargas Llosa: estudios críticos*, Madrid: Editorial Alhambra, 209-228.
- RABADÁN, R. (1991): *Equivalencia y traducción. Problemática de la equivalencia traslémica inglés-español*. León: Servicio de publicaciones de la Universidad de León.
- RESSOT, J.-P. (1982): "Entre la censure et l'exhibitionnisme: l'autobiographie selon Vargas Llosa dans *La Tía Julia y el Escribidor*". *Les Cahiers de Fontenay 26-27: Actes du colloque sur l'oeuvre de Puig et Vargas Llosa*, Fontenay-aux-Roses, 55-64.
- RIFFATERRE, M. (1973): *Strukturelle Stilistik*, Múnich: List.
- RÖHRICH, L. (2004), *Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten*, Berlin: Directmedia Publ.
- SOLOTOREVSKY, M. (1988): *Literatura ↔ paraliteratura. Puig, Borges, Donoso, Cortázar, Vargas Llosa*, Gaihtersburg: Hispamérica.
- TIFFERT WENDORFF, L. (2006): *Camacho, c'est moi: parodia social y géneros literarios en 'La tía Julia y el escribidor'*. Lima: Ed. San Marcos.
- VALLEJOS, C. (2011): "Escenarios de escritura. De la engañosa transparencia a la exhibición del artificio: Mario Vargas Llosa-Juan Carlos Onetti" [en línea]. *Actas del Cuarto Congreso Internacional Celehis de Literatura, Mar del Plata, 7, 8 y 9 de noviembre de 2011* [ref. de 27 de septiembre de 2017]. Disponible en Web: <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/letras/celehis/congreso/2011/actas/ponencias/vallejos.htm#_ftn3>.
- WILLIAMS, R. L. (1979): "La tía Julia y el escribidor. Escritores y lectores", *RIUV*, 13, 197-209.
- YNDURÁIN, D. (1981): "Vargas Llosa y el escribidor", *Cuadernos Hispanoamericanos*, 370, 150-172.

Film Translation: an Antidote to Sounding “Bookish”? A Pilot Experimental Study to Assess Naturalness in EFL Learners' Productions

Beatriz Naranjo Sánchez
Universidad de Murcia
beatriz.naranjo@um.es

Fecha de recepción: 14.07.2020

Fecha de aceptación: 14.12.2020

Abstract: Previous research in the didactics of languages has warned about how traditional materials and methods are failing to provide EFL learners with the ability to achieve naturalness in their own speech. This work proposes a teaching approach based on the translation of film scripts to favor mastery of spontaneous language. For this purpose, a pilot experiment was carried out to assess naturalness of learners' productions through the use of Conversational English (CE) prior and after a training session. Results from both a control and post-training sessions were compared. The pre-test revealed deficiencies in terms of the participants' familiarity with CE. After the training session, an increase of naturalness through a higher number of CE units was observed. These preliminary findings suggest that the translation of movie scripts may be an effective teaching tool to foster naturalness in learners' L2 productions.

Key words: conversational English (CE), EFL, translation, film scripts, naturalness.

La traducción fílmica como antídoto contra el “inglés de manual”.
Un estudio piloto para evaluar la naturalidad en la producción de
aprendices de inglés como lengua extranjera

Resumen: La literatura previa en la didáctica de las lenguas ha venido advirtiendo sobre la ineffectividad de los materiales y métodos tradicionales a la hora de que los aprendices de inglés como lengua extranjera alcancen la naturalidad idiomática en sus propias producciones. El presente trabajo propone un enfoque didáctico basado en la traducción de guiones cinematográficos para favorecer la espontaneidad al expresarse en lengua extranjera. Para ello se llevó a cabo un experimento piloto en el que se evaluó la naturalidad de las producciones de los aprendices mediante el uso del inglés conversacional (CE) antes y después de una sesión formativa. Posteriormente, se compararon los resultados de la sesión de control con los de la sesión post-formativa. El test inicial reveló deficiencias en cuanto a la familiaridad de

los participantes con el inglés conversacional. Tras la sesión formativa, se detectó un incremento de la naturalidad a través de un mayor número de expresiones conversacionales. Estos resultados preliminares sugieren que la traducción de guiones puede constituir una herramienta efectiva para promover la naturalidad en el discurso de los aprendices en L2.

Palabras clave: inglés conversacional, inglés como lengua extranjera, traducción, guiones cinematográficos, naturalidad.

Sumario: 1. Conversational English: concept and typology. 1.1 Pragmatic and lexical traits. 1.2 Phonetic and grammatical traits. 2. Teaching CE in the EFL classroom: relevance and challenges. 3. Audiovisual translation: an ally for CE teaching and learning. 4. Objectives. 5. Participants. 6. Materials. 7. Methodological procedure. 7.1. Pre- and post-training sessions. 7.2. Training session. 8. Results and discussion. 8.1. Familiarity with CE expressions. 8.2 Influence of previous contact with native speakers. 8.3 Influence of viewing habits in original version. 8.4 Benefits of AVT activities. 8.5 Level of satisfaction with the task. 8.6 Subjective perception about level of naturalness achieved. 9. Conclusions.

1. Conversational English: concept and typology

Despite any speaker may have an intuitive idea about what conversational English means, casual conversation has not traditionally received much attention from linguists (Eggins & Slade 1997), as opposed to academic discourse. The study of this dimension of the language is relatively recent and terminological and typological systematization are still needed. If we were to provide a definition of conversational English (CE), we could refer to the two basic pillars upon which this concept is rooted, namely, orality and colloquiality (see De Bustos 1995).

Orality is associated with the channel by which conversation usually occurs. As opposed to written speech, the oral discourse is featured by the following traits: pauses, hesitations and repetitions, due to its immediate and spontaneous character (Calsamiglia & Tusón 2007); deixis and ellipsis derived from the lack of need of using explicit references due to the physical co-presence of speakers (Carter & McCarthy, 2006); fragmented syntax and microtexts; turn-taking structure organized in adjacency pairs (Sacks, Schegloff & Jefferson 1974: 23), such question-response or offer-acceptance/refusal; back-channelling to encourage the speakers to extend their turn (e.g., 'right', 'uh-huh', 'that's interesting'). On the other hand, the colloquial character of conversational language is related to the concept of linguistic register, i.e., the degree of formality of the discourse, which mainly depends on the role of participants and the relationship among them. Other features of colloquial conversation that have been pointed out also include

the absence of specialized topics and its social purpose, which are related to the interactional function of language.

Traditionally, orality and colloquiality tended to go hand in hand; however, with the emergence of new communication technologies, which allow conversation in real time, colloquial and orality traits can frequently be observed in written screen discourse as well. In the following lines, based on the typology we already proposed in Naranjo (2014), we offer here a simplified TEFL-oriented classification of the most representative phenomena of conversational English based on three linguistic levels (pragmatic, lexical and grammatical):

1.1 Pragmatic and lexical traits

This category includes utterances whose function and meaning are primarily determined by the context of use in conversation, among which we can distinguish interjections (some of them with phonological alterations), such as 'hey!', 'Oh, Gosh!' (instead of 'God') or 'Jeeez' (instead of 'Jesus'); onomatopoeias, such as 'eww', 'oh-oh' or 'wow'; vocatives, such as 'guys', 'mate', 'man' or 'honey'; fillers, such as 'um', 'er', 'well'; and discourse markers, such as 'you know', 'I mean', 'sort of' or 'like', which are words deprived from their original semantic content whose main function is to signal transitions between the speakers and the message.

Moreover, the conversational lexicon of a language mainly involves idioms (e.g., 'put someone on the spot', 'get something straight'), phrasal verbs with metaphoric content (e.g., 'catch up', 'space out', 'crack out') and multipurpose words with generic semantic content, such as 'thing' or 'stuff' (e.g., 'do your thing') or emphatic particles such as 'just' (e.g., 'just shut up!').

Finally, other traits such as the use of routine formulae would also be envisaged under this category. Routines can be defined as highly conventionalized pre-patterned expressions associated to a given illocutive function such as denying or persuading (Ruíz 1998). The acquisition of these repetitive interactional routines is of paramount importance since people constantly encounter situations which involve routine and predictable language use. Therefore, learning them will also prevent misunderstandings and communication breakdowns in social situations. They include closing and leaving formulas such as 'hi, there!', 'see you around', as well as expressive and clarification expressions, such as 'no way!', 'are you kidding me?', 'gotcha', 'you know what I mean?', among others.

1.2 *Phonetic and grammatical traits*

From a phonetic and grammatical point of view, it is particularly difficult to refer to general features of conversational English without considering the different geographical varieties existing among the English-speaking communities. As it also occurs with most languages, sociolectal and dialectal traits are usually associated with the oral and colloquial dimension of the language. Although it is beyond the scope of this paper to include a detailed analysis of all English varieties, it is still possible to find some commonalities that we could envisage as being part of the ‘conversational’ domain, regardless of the geographical origin of the speakers. In this sense, we can include here suffixes such as ‘-ish’ in words like ‘reddish’, or ‘-o’ in words like ‘kiddo’ or ‘weirdo’; contractions and shortenings, such as ‘sec’ from ‘second’, ‘cause’ from ‘because’, ‘gotta’ from ‘got to’ or ‘em’ from ‘them’; double negation, usually marked with contraction ‘ain’t’ (e.g., ‘I ain’t see nothing’); glottal stopping or non-standard pronunciation of final ‘-t’ sound between vowels in words such as ‘be’uh’ (‘better’); or softening of preceding consonant in words such as ‘ya’ (‘you’), ‘doncha’ (‘don’t you’) or ‘ahright’ (‘alright’), among others. Most of them could be considered as a by-product of relaxed pronunciation, even if some of them, such as glottal stopping, may also have some sociolectal connotations (see Brown 2006).

2. Teaching CE in the EFL classroom: relevance and challenges

More than 30 years ago, the traditional model of foreign language teaching deeply founded in a purely formal linguistic perspective started being replaced by what we know nowadays as the ‘communicative approach’. With this shift of paradigm, the importance of the functional and communicative competence was fostered in the language classroom, where the emphasis was placed on the ability to effectively use the language in socially-relevant contexts (Calsamiglia & Tusón 2007: 30-31). Within this context, the relevance of the ability to effectively use the language in a variety of contexts justifies the need to also learn how to communicate in informal situations. Indeed, some authors had warned about the importance of teaching conversational English. With its thought-provoking title, Engkent’s work (1989) reminds us that “real people do not talk like books”. This phenomenon is referred to as “sounding bookish” by Fernández-Gavela (2012), who reveals that materials used in the EFL classroom may be at least partly to blame. In agreement with this author’s work, we believe that, beyond linguistic and situational adequacy, the social factor plays a decisive role in terms of successfulness in foreign language acquisition. Neglecting

the conversational sphere of a language may lead to a certain rigidity, tension and misunderstandings among learners and native speakers, which does not favor feeling at ease during conversation. On the contrary, a good command of the conversational conventionalities may even foster the social acceptance within the target language community in a real-world scenario.

Nowadays, the importance of learning spoken English is widely acknowledged. However, despite the constant proliferation of new teaching and learning methods, updating of textbooks by publishing houses, video tutorials and infinite online resources, it still seems that learners experience some difficulties when they try to engage in casual conversation. Beyond the actual difficulty of learning English as a foreign language, some extra-linguistic factors seem to be hampering the acquisition of conversational skills. As already discussed previously, the epistemological confusion and the lack of theoretical systematization that still prevails around the concept of CE can make it difficult to adopt a clear approach from the didactics. In fact, in the absence of consensus from the academic sphere, building a didactic model can become a real challenge for teachers, whose available hours to come out with innovative practices has been drastically reduced with the countless tasks that an ever- more demanding administration and society require from them.

Another limiting factor is the deeply-rooted emphasis on formal accuracy which seems to be still dominating as the top-ranking criteria when assessing learner’s degree of linguistic proficiency. This may be partly due to the little specific weight that conversational English has traditionally had within the legislative framework that regulates EFL curricula in some countries. These curricula usually tend to be rather vague and fuzzy when dealing with the communicative aspects of the language to be taught, whereas they are usually much more specific when addressing the formal and grammatical contents that need to be covered in each learning stage.

One more noteworthy obstacle is derived from the physical and psychological boundaries of the classroom itself. It seems clear that teaching how to engage in conversation needs a context of use in which learners fully understand the role of the speakers, their relationship and all the proxemic and situational elements that surround the communicative exchange; however, the cloistered environment of the classroom is often insufficient to reproduce all these extra-linguistic aspects.

3. Audiovisual translation: an ally for CE teaching and learning

Nowadays, using the listening exercises inserted in textbooks as the main source of materials to practice oral comprehension and foster

naturalness has been subject to criticism. Even if the quality of the tracks has notably improved in the last years, in an attempt to adapt to the new demands of the teaching and learning community, they are still straitjacketed products which are far from faithfully representing spontaneous real talk (see Goh & Burns 2012: 75-76). Despite the efforts of publishing houses in trying to artificially insert elements of real communicative interactions— such as dialectal and sociolectal traits, hesitations and some discourse markers—they are still adapted, 'voice-acted' recordings by native speakers who recite a previously prepared script and do their best to mimic a fake orality.

Considering that the classroom fails to provide full-immersion experiences, films and other audiovisual products may be the closest we can get, since actors are usually instructed to try to attain the highest possible degree of naturalness in their performances. Even if screen dialogues are subject to the constraints of pretended orality (i.e., imitations of spontaneous speech), they make it possible to show students how people actually talk and behave in different communicative situations. In fact, some authors (see, for example, Canning-Wilson & Wallace 2000) have already pointed out the effectiveness of watching films in OV due to their stimulating potential, which usually favors motivation and students' engagement with the task. More specifically, some studies (Kabooha & Elyas 2015) have revealed the efficiency of Youtube videos for the acquisition of vocabulary in EFL contexts, as well as the use of intralingual subtitles for informal vocabulary learning (Frumuselu et al. 2015).

Audiovisual products offer countless possibilities to design different types of activities in the classroom, allowing to practice both active and passive skills (Neves 2004: 130), but in this paper we propose to use AVT as a tool with which learners may achieve a more active and cognitively comprehensive approach to conversational English.

While translation-based exercises used to be old-school teachers' preferred practice with the so-called grammar-method, translation seems to have gained a bad reputation among teachers and scholars nowadays. The widespread repercussions of the communicative approach, together with the concerns about interferences from learners' mother tongue or L1, have led many academics and teaching professionals to discourage or even forbid translation. However, we believe that favoring an immersion-like learning environment to foster the use of L2 as a working language, is not necessarily incompatible with using translation as an additional helping tool. In fact, from a cognitive point of view, the benefits of translation practice, as an activity that enables learners to establish parallelisms between L1 and L2 have also been brought to light in recent literature, specifically with regard to metalinguistic and intercultural awareness, as well as metacognitive and

compensation strategies (see, for example, Källkvist 2004; Pokorn & Koskinen 2013; Ustaszewski 2014). In Translation Studies, some authors (Chiu 2012; Ibáñez & Vermeulen 2013; Krajka & Lewicka-Mroczek 2014; Incalcaterra & Lertola 2014; Talaván & Rodríguez-Arancón 2015; Bolaños 2017) have also pointed out the beneficial effects for foreign language acquisition of using AVT-related practices such as dubbing, subtitling, fansubbing or even audiodescription.

Based on these premises, our teaching proposal in this work attempts to foster naturalness by overcoming the barriers of the traditional EFL classroom and moving a step closer to real English-speaking contexts through audiovisual translation. While it is true that professional AVT is far from being an easy practice due to its inherent semiotic multidimensionality, the didactic purpose of this work justifies to sideline attention to the technical restrictions and rather place the emphasis on the real linguistic challenges.

4. Objectives

The main objective of this study is to determine whether a training session based on AVT-based activities can be effective to increase naturalness in EFL learners' productions through the use of CE. Accordingly, four objectives were formulated:

1. Determine participants' initial level of familiarity with conversational expressions in English.
2. Determine the potential relationship between the frequency of contact with native English speakers and the amount of conversational expressions in participants' own productions.
3. Determine the potential relationship between the viewing habits of audiovisual products in English and the use of conversational expressions in participants' own productions.
4. Determine the potential benefits of an AVT-based training session for increasing the number of conversation structures produced by participants in their own productions.

5. Participants

Six EFL students from the University of Murcia (1 male and 5 females) participated in this study. All of them were in their second year, with an age range of 19 to 22 years old. They all belonged to the same academic program with French as their first and English as their second foreign language. Only two participants claimed to be in possession of an EFL official certificate demonstrating B1 (Cambridge PET) and B2 (Cambridge FIRST) level of competence. Viewing habits in OV varied among participants

with only one of them reporting a relatively high exposure ('quite often'). Three of them claimed to watch them 'sometimes' and the remaining two only 'occasionally'. Frequency of contact with native speakers was also heterogeneous. Two participants reported a 'very frequent' contact; however, one of these two claimed that her native contact was her private tutor. Among the three students that indicated an 'occasional contact', one of them specified having had frequent contact in the recent past. Only one of them selected the option 'no contact'.

6. Materials

With the aim of assessing students' prior knowledge and level of familiarity with conversational expressions, a pre-test was to be completed. For the pre- and post-intervention sessions, two worksheets with prompts and instructions were used for students to carry out a creative writing task. Written prompts were also complemented with pictures that reflected the situation portrayed in the texts (see Appendix 1). Finally, four short scenes from well-known sitcoms that were currently aired at the time of the experiment were used for the training sessions. All scenes showed a conversation containing a high number of CE traits by the characters (see Appendix 2). Participants were also provided with the scripts so that they could easily follow the dialogues and work on the text. Right after completing the writing tasks, participants were asked to fill in a retrospective questionnaire in which personal data as well as their own impressions about their performance in the tasks were collected (see Appendix 3).

7. Methodological procedure

The pedagogical intervention was partially based on the didactic methodology proposed in Naranjo (2014) and carried out in three sessions: one training session, a pre-training session and a post-training session. All tasks proposed to participants in these sessions were presented as independent activities to avoid that participants could guess the purpose of the study. Both written productions and questionnaires filled in by our participants were collected in paper. The use of Internet or dictionaries was not allowed to complete the tasks in order to verify whether an actual acquisition of conversational structures was attained. The order of the tasks was sequenced as follows:

7.1. Pre- and post-training sessions

- 1) Creative writing exercise (45'). The participants were asked to write a short script containing a dialogue between two characters. Scripts were to be handwritten in paper and a minimum and maximum number of

words was requested. Scene prompts were first read aloud in class, making sure that participants understood all the relevant information about the contexts and conditions in which the portrayed situations take place. Pre- and post-intervention scenes were very similar in terms of the topics and emotional content, both reflecting a situation in which tension was built up, eventually giving rise to a conflict between the characters. In the pre-training scene, a future bride and her maid of honor realize they have been dating the same man at the same time. Similarly, the post-intervention scene shows a situation of mistrust and jealousy between a young couple after one of them reads a suspicious message on the other's phone.

- 2) Retrospective questionnaire (10'). Through this questionnaire participants provided personal information about their age, sex and certified level of English, OV viewing habits in English as well as contact with native speakers of English. Pre- and post- intervention sessions took place a month apart from one another. Texts produced by the participants were collected and assessed according to the number of CE expressions used in each task.

7.2. Training session

- 1) Pre-test (10'). Pre-test consisted in trying to define, explain or translate some conversational expressions of different kinds into participants' mother tongue. Some of them were embedded in dialogues to ensure a more accurate comprehension.
- 2) Workshop on Conversational English (1 h.). The workshop was divided into four sections. First, results of the pre-test were discussed aloud in class and awareness was raised toward the importance of CE expressions in everyday communication. Then, some theoretical notions about CE, its contexts of use and typology with specific examples were shared with the group. Finally, participants were presented with the videos and were then asked to identify CE traits in the scripts, as well as translate some parts of the dialogues into their mother tongue.

The analysis of data was carried out by following a previously designed rubric in which types and examples of conversational traits were classified. For each task, one point was assigned for every conversational expression used. Values for the final score were therefore expressed in absolute terms instead of using a scale.

8. Results and discussion

Results are offered by following each one of the objectives formulated for this pilot study:

8.1. Familiarity with CE expressions

The threshold to pass the initial test to verify previous knowledge of Conversational English was set in 7.5 points out of a total of 15. Accordingly, as shown in Table 1, only one participant passed the test obtaining 9 points. Four out of six participants were far from the minimum required with scores ranging from 0 to 2. Therefore, a general lack of CE knowledge was found.

Table 1. Pre-test scores (minimum score to pass: 7.5 points)

PRE-TEST SCORES	
PARTICIPANT 1	1
PARTICIPANT 2	0
PARTICIPANT 3	2
PARTICIPANT 4	6
PARTICIPANT 5	1
PARTICIPANT 6	9

Only participant 6 pass the pre-test with a score of 9 points

8.2 Influence of previous contact with native speakers

Objective 2 aimed to find out whether participants with a stronger contact with native speakers of English would use more CE expressions in their own productions. For this analysis we used the texts produced in the pre-training task to make sure that participants were still not conditioned by the training. According to the results displayed in Table 2, two participants reported 'very frequent contact'. One of them was the participant with the highest number of CE structures (4); however, that was not the case for the other who informed that this very frequent contact was held with her private tutor. The participant with the second highest number of CE units reported having 'occasional contact'. The two highest scores coincided with participants whose native contacts were friends even if frequency of contact was not exactly the same in both cases (occasional and very frequent).

Table 2. Comparison between CE-related performance and frequency of contact with native speakers of English

	FREQUENCY OF CONTACT WITH NATIVE SPEAKERS	NR. CE STRUCTURES (TASK 1)
PARTICIPANT 1	No contact	1
PARTICIPANT 2	Occasional contact	0
PARTICIPANT 3	Occasional contact (friends)	3
PARTICIPANT 4	Very frequent contact (friends)	4
PARTICIPANT 5	Very frequent contact (three days a week with a native teacher)	2
PARTICIPANT 6	Occasional contact	0

The two highest scores (4 and 3) correspond to participants with a close personal relationship with native speakers).

8.3 Influence of viewing habits in original version

Objective 3 intended to assess whether stronger viewing habits of audiovisual products in English would result in a higher spontaneous production of CE expressions. In this case, as displayed in Table 3 the participant with the highest number of CE structures (4) was also who reported the highest frequency of viewing habits in English ('quite often'); however, one participant who informed watching audiovisual products in English only occasionally was the second highest score (3). Three of them who chose the option 'sometimes' and the remaining one reporting an occasional frequency all rendered a low production of CE structures ranging from 0 to 2.

Table 3. Comparison between CE-related performance and viewing habits in English

	FREQUENCY OF CONTACT WITH NATIVE SPEAKERS	NR. CE STRUCTURES (TASK 1)
PARTICIPANT 1	Sometimes	1
PARTICIPANT 2	Occasionally	0
PARTICIPANT 3	Occasionally	3
PARTICIPANT 4	Quite often	4
PARTICIPANT 5	Sometimes	2
PARTICIPANT 6	Sometimes	0

Participant with the highest score in Task 1 also reported the highest frequency of viewing habits in English.

8.4 Benefits of AVT activities

Finally, objective 4 was aimed at determining whether the training session based on AVT activities would help participants produce a higher number of conversational expressions. As we can see in Table 4, all participants produced a higher number of CE expressions in the post-training task. Only in one case, the production of CE units was discreetly improved (from 3 to 5); the rest of participants, however, seem to have significantly increased their production of CE expressions with 9.83 points of difference in the means for the two conditions:

Table 4. Comparison between CE-related performance in the pre- and post-training sessions

	NR. CE STRUCTURES (TASK 1)	NR. CE STRUCTURES (TASK 2)
PARTICIPANT 1	1	16
PARTICIPANT 2	0	9
PARTICIPANT 3	3	5
PARTICIPANT 4	4	17
PARTICIPANT 5	2	13
PARTICIPANT 6	0	9
MEAN	1.67	11.5

All participants' scores were higher after the training session

8.5 Level of satisfaction with the task

In Table 5 we collect data from the retrospective questionnaire that show the level of satisfaction of each participant with their own performance in both tasks in relation to the number of CE structures used. If we compare the level of satisfaction experienced, we can see that most participants remained with the same impression about their performance in both tasks. Only one participant informed about a higher level of satisfaction in the post-training task. Also, no potential correlations seem to be observable between high or low levels of satisfaction and high and low number of CE structures used.

Table 5. Comparison of level of (dis)satisfaction with performance in the tasks

PARTICIPANT	NR. CE STRUCTURES (TASK 1)	T1_ SATISFACTIO N	NR. CE STRUCTUR ES (TASK 2)	T2_ SATISFACTI ON
1	1	Very satisfied	16	Very satisfied
2	0	Very satisfied	9	Very satisfied
3	3	More or less satisfied	5	more or less satisfied
4	4	More or less satisfied	17	More or less satisfied
5	2	More or less satisfied	13	More or less satisfied
6	0	More or less satisfied	9	Very satisfied
MEAN	1.67	Very satisfied	11.5	Very satisfied

No potential correlations were found in terms of scores achieved and level of satisfaction with the task

8.6 Subjective perception about level of naturalness achieved

Through the retrospective questionnaire, we also asked participants about their impression with regard to the naturalness achieved in their dialogues. In this case, no differences were generally found in their personal impressions in terms of naturalness achieved in their dialogues before and after the training session, despite having produced a higher number of CE expressions in the second task. Only one participant reported having produced a more spontaneous text the second time.

Table 6. Comparison of level of naturalness achieved in pre- and post-training tasks according to participants' subjective perception

	NR. CE STRUCTUR ES (TASK 1)	T1_ NAT URALNE SS	NR. CE STRUCTURE S (TASK 2)	T2_ NATUR ALNESS
PARTICIPANT 1	1	Yes	16	Yes
PARTICIPANT 2	0	Yes	9	Yes
PARTICIPANT 3	3	Yes	5	Yes
PARTICIPANT 4	4	Yes	17	Yes
PARTICIPANT 5	2	No	13	Yes
PARTICIPANT 6	0	Yes	9	Yes
MEAN	1.67	Yes	11.5	Yes

No observable differences were found when comparing participants impressions about naturalness achieved in their productions before and after the training session.

Our results so far point to an increase in naturalness through the use of a higher number of CE expressions after an induction training session which includes a formal theoretical introduction and AVT-based activities. However, no differences were observed between the pre-and post-training tasks in terms of the level of satisfaction or participants' perception about the level naturalness achieved in both tasks. Since one month had passed between the first and the second task, participants may not remember how they did the first time and did not assess the second task in relation to the first. This also suggests that they may have increased the number of CE units without being fully aware of it.

The questionnaire revealed that other factors inherent to the individuals that may also play a role when assessing the level of naturalness of their productions in English. Accordingly, results in objective 2 seem to suggest that, even though, frequency of contact with native speakers can be a predictor, the closeness of the personal relationship between speakers could also be relevant. While strong viewing habits of audiovisual products in English may not be a predictor for using a high number of CE structures, low frequency habits do seem to correlate with a weaker use of CE.

Similarly to other previous studies (Chiu 2012; Ibáñez & Vermeulen 2013; Krajka & Lewicka-Mroczek 2014; Incalcaterra & Lertola 2014; Talaván & Rodríguez-Arancón 2015; Bolaños 2017), this work seems to reveal a beneficial effect of Audiovisual Translation for foreign language acquisition. More specifically, our results are aligned with the conclusions reached by Frumuselu et al. (2015) about the benefits of translating audiovisual products to enhance learners' linguistic competence in informal discourse.

9. Conclusions

This study has aimed to assess the effectiveness of an AVT-based training session to increase naturalness in EFL learners' productions through the use of CE expressions. For this purpose, a pre- and post- intervention sessions were used to compare learners' performance in a creative writing task where they were instructed to produce a script for two previously described scenes. The situations described in the prompts were designed with the aim of stimulating the use of expressive language in the dialogues, being both similar in terms of the relationship between the characters and emotional tone.

Although bigger sample sizes and use of inferential statistic tests would be necessary to attain conclusive results, our data point to a beneficial effect of the AVT-based pedagogical intervention in the acquisition of

conversational structures. Also, a more extended and carefully planned methodological design may be useful to tell us more about what specific activities or parts of the training sessions are more effective to our main goal. Finally, the production of fictional texts in writing may be a too limited resource to evaluate mastery of spontaneous language in EFL contexts, which is why in further studies naturalness in speech may be most accurately assessed through learners' oral performance in immersion-like settings that enable casual conversation.

References

- BROWN, J. D. (2006): “Authentic communication: Whyzit importan’ ta teach reduced forms?”. *Proceedings of the 5th Annual JALT Pan-SIG Conference*, 13-24. Tokai University College of Marine Science.
- BOLAÑOS GARCIA-ESCRIBANO, A. (2017): “The effects of fansubs on EFL education for Translation and Interpreting students: an empirical approach”. *JoSTrans: the Journal of Specialised Translation*, 28, 122-163.
- CALSAMIGLIA, BLANCAFORT, H. & TUSÓN VALLS, A. (2007): *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- CANNING-WILSON, Christine. (2000): “Practical Aspects of Using Video in the Foreign Language Classroom” [en línea]. *The Internet TESL Journal*, VI (1). Disponible en Web: <<http://iteslj.org/Articles/Canning-Video.html>>. [Fecha de última consulta: 14 de enero de 2020].
- CARTER, R. & MCCARTHY, M. (2006): *Cambridge Grammar of English: A Comprehensive Guide. Spoken and Written English Grammar and Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CHIU, Y. H. (2012): “Can film dubbing projects facilitate EFL learners’ acquisition of English pronunciation?”. *British Journal of Educational Technology*, XVIII (1), 24-27. Disponible en Web: <<https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1467-8535.2011.01252.x>>. [Fecha de última consulta: 14 de enero de 2020].
- DE BUSTOS TOVAR, J. J. (1995): “De la oralidad a la escritura”. *El español coloquial. Actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral*, 11-28. Almería: Publicaciones Universidad de Almería.
- EGGINS, S. & SLADE, D. (1997): *Analysing casual Conversation Teaching*. London: Equinox.
- ENKENT, L.P. (1986): “Real People Don’t Talk Like Books: Teaching Colloquial English”. *TESL Canada Journal*, 2, 225-234

- FERNÁNDEZ GAVELA, M. D. (2012): *The grammar and lexis of conversational informal English in advanced textbooks: an analysis based on Longman Grammar of Spoken and Written English and Cambridge Grammar of English* (tesis doctoral sin publicar). Universidad de Oviedo (España).
- GOH, C. C. & Burns, A. (2012): *Teaching speaking: A holistic approach*. New York: Cambridge University Press.
- IBÁÑEZ MORENO, A. & VERMEULEN, A. (2013): "La audiodescripción como técnica aplicada a la enseñanza y aprendizaje de lenguas para promover el desarrollo integrado de competencias". *New Directions on Hispanic Linguistics*. Baton Rouge: Cambridge Scholars Publishing, 263-292.
- INCALCATERRA MCLOUGHLIN, L. & LERTOLA, J. (2014). "Audiovisual translation in second language acquisition. Integrating subtitling in the foreign-language curriculum". *The Interpreter and Translator Trainer*, 8 (1), 70-83.
- KÄLLKVIST, M. (2004): "The effect of translation exercises versus gap exercises on the learning of difficult L2 structures. Preliminary results of an empirical study". *Translation in Undergraduate Degree Programs*, 173-184. Philadelphia, PA: John Benjamins. Disponible en Web: <<https://benjamins.com/catalog/btl.59.12kal>>. [Fecha de última consulta: 14 de enero de 2020].
- KRAJKA, J. & LEWICKA-MROCZEK, E. (2014): "At the crossroads of linguistics, literature and culture - a case for using audiovisual translation in language teaching". *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Języków Obcych w Świeciu (Scientific Notebooks of the College of Foreign Languages in Świecie)*, 3, 173-184.
- NARANJO, B. (2014): *La traducción audiovisual en la enseñanza del inglés conversacional* (tesis de máster sin publicar). Universidad Católica San Antonio de Murcia.
- NEVES, J. (2004): "Language awareness through training in subtitling". *Topics in Audiovisual Translation*. Amsterdam: John Benjamins, 127-140.
- POKORN, N. & KOSKINEN, K. (2013): *New Horizons in Translation Research and Education* Joensuu: Publications of the University of Eastern Finland.
- RUIZ GURILLO, L. (1998): *La fraseología del español coloquial*. Barcelona: Ariel.
- SACKS, H., SCHEGLOFF, E. A. & JEFFERSON, G. (1974): "A simplest systematic for the organization of turn-taking for conversation". *Language*, 50, 696-735.

- TALAVÁN, N. & RODRÍGUEZ-ARANCÓN, P. (2015): “The use of interlingual subtitling to improve listening comprehension skills in advanced EFL students. Subtitling and Intercultural Communication”. *European Languages and beyond*, 273-288. Pisa: InterLinguistica, ETS.
- USTASZEWSKI, M. (2014): *Towards a methodology for intercomprehension-based language instruction in translator training* (tesis doctoral sin publicar). Universidad de Innsbruck (Austria).

Appendix 1. Pre- and post- intervention prompts**Task 1 (pre-intervention)**

Rose and Emily are best friends. They live in different countries but they are still very close, since they went to school together. The scene takes place in a coffee shop. After an emotional reunion at the airport, both friends are chatting excitedly about the 'big' event coming up: Rose is getting married the following week. Emily will be her maid of honor, even if she has not met her friend's future husband yet. They are both thrilled. After a while, Emily starts telling Rose (the future bride) about her first date with a boy she just met. She is super excited because, after 5 failing relationships, she has finally met the man of her life. At a certain point, Emily excuses herself to go to the toilet leaving her phone on the table. Suddenly, the phone screen lights up and Rose sees that Emily has a background picture with the face of a boy. When she sees the picture, she freezes in pain: she realizes that the boy is her future husband. They have been dating the same person! She starts getting very anxious.

When Emily comes back, Rose tells her friend about what she just found out. Emily gets pale and remains quiet, shocked by the news. Watching her friend's reaction, Rose starts getting suspicious and paranoid. She starts thinking the two of them have had a love affair at her back and they plan to ruin the wedding and run away together. Even though Emily tries to convince her that it is not true, Rose gets very nervous, starts crying and shouting accusing her friend of being a traitor. She makes a phone call to cancel the wedding.

Task 2 (post-intervention)

A British girl, Emma, and an American boy, Jacob, have started a long-distance relationship. After 6 months of not seeing each other, they have a very emotional reunion at the airport. The scene takes place at Jacob's apartment. They are cosily cuddling on the sofa. They laugh, play and tease each other. Sometimes Emma gives Jacob this flirty, naughty look and he likes her even more... They can't take their eyes away from each other. After a while, Jacob gets up to go to the toilet leaving his phone on the table. The phone buzzes and Emma sees a message with the words 'I miss you already' from someone called 'Vicky'. This name sounds familiar to her. She remembers a girl named Vicky from when she went to visit him to the States. It was one of Jacob's friends. She remembers getting shocked by how extremely smart and beautiful this girl was. She was even very nice to her, as she took her shopping and showed her around the city while Jacob was working. During the tour of the city, Vicky told Emma that she had recently lost her dad. Emma had lost her dad too when she was very young and she decided to give Vicky a good-luck charm her father had once gave her as a gift. They both got emotional with tears. As Jacob comes back to the kitchen, Emma does not want to act like the typical jealous girlfriend but she cares too much to ignore the message. She starts asking subtle questions and making acid sarcastic comments to see how he reacts. He repeatedly denies that there's another girl in his life. She doesn't believe him. They end up breaking up.

Appendix 2. Scenes scripts used in training session

Scene 1. Friends (season 1, pilot)

MONICA: (to All) Okay, everybody, this is Rachel, another Lincoln High survivor. (to Rachel) This is everybody, this is Chandler, and Phoebe, and Joey, and- you remember my brother Ross?

RACHEL: Oh God... well, it started about a half hour before the wedding. I was in the room where we were keeping all the presents, and I was looking at this gravy boat. This really gorgeous boat. When all of a sudden I realized that I was more turned on by this gravy boat than by Barry! And then I got really freaked out, and that's when it hit me: how much Barry looks like Mr. Potato Head. Y'know, I mean, he always looked familiar, but... Anyway, I just had to get out of there, and I started wondering 'Why am I doing this, and who am I doing this for?'. (TO MONICA) So anyway I just didn't know where to go, and I know that you and I have kinda drifted apart, but you're the only person I knew who lived here in the city.

MONICA: Who wasn't invited to the wedding...

RACHEL: I was kind of hoping that wouldn't be an issue

Scene 2. Modern Family (season 1, pilot)

CLAIRE: Kids, breakfast! Kids? Phil, would you get them?

PHIL: Yeah, just a sec.

CLAIRE: Kids!

PHIL: That is so,..

CLAIRE: Okay...

PHIL: Kids, get down here!

HALEY: Why are you guys yelling at us, when we're way upstairs, just text me.

CLAIRE: Alright, That's not gonna happen, and, wow, you're not wearing that outfit.

HALEY: What's Wrong with it?

CLAIRE: Honey, do you have anything to say to your daughter... about her skirt?

PHIL: Sorry? Oh yeah, that looks really cute sweetheart!

HALEY: Thanks!

CLAIR : No, it's way too short, people know you're a girl, you don't need to prove it to them.

ALEX: Luke got his head stuck in the banister again.

PHIL: I got it. Where's the baby oil?

CLAIRE: It's on our bedside tip... I Don't know, find it. Come on!

Scene 3. Bojack Horseman (season 5, episode 10)

DIANE: Hey. Did you really mean what you said, before the screening? About how Philbert made you feel okay, about yourself?

BOJACK: I don't know...

DIANE: Because, you know, that's not the point of Philbert...For guys to watch it and feel okay.

BOJACK: Diane, it's a compliment. You did a good job. Relax.

DIANE: I don't want you, or anyone else, justifying their shitty behavior because of the show.

BOJACK: - Excuse me?

DIANE: What is going on with you? You're a mess.

BOJACK: Am I?

DIANE: I feel like I barely know you anymore.

BOJACK: Bullshit. Don't give me that.

DIANE: - It's true. I don't know you.

BOJACK: No. You know me. You do.

DIANE: And I know you went to Oberlin during your bender three years ago because a bunch of students posted pictures of you on Facebook.

BOJACK: What I don't understand is why you feel like you deserve to know every shitty thing I ever did.

DIANE: I don't deserve anything. I would like to know when you've done shitty things.

BOJACK: Why is that your business?

DIANE: Because I'm your friend, and I care about you. So if it gets out that you're doing

creepy stuff, that makes me look bad.

BOJACK: Wanna know about New Mexico? You want to know about the one little thing that I did in New Mexico, which, by the way, wasn't even really a thing?

DIANE: You know what? Spare me.

BOJACK: No, I'm gonna tell you.

BOJACK: Or the dozens of other shady things that may or may not have occurred in my life that I can barely even remember 'cause I was high or drunk or it was 30 years ago?

DIANE: And you don't feel bad, about any of this stuff?

BOJACK: Yeah, of course I do!

DIANE: No, I wanna know how you're the victim of the Sarah Lynn story. I'm serious. Explain to me...how Sarah Lynn's overdose was really rough for you.

BOJACK: Shut up.

DIANE: And then when she was sober, you took her on a month-long bender? And then she died. And she is dead now.

BOJACK: Why are you bringing this shit up? Is this fun for you?

BOJACK: You win! You scored all the points in the argument! But you know what? I don't care.

Because I'm trying to move forward.

DIANE: You haven't changed at all.

BOJACK: Yes! Congratulations! You are the last person to get that. I'm not gonna change. When I met you, I was depressed because I didn't like myself. And when you wrote that book and sold a bajillion copies, you taught me that as screwed up as I am, that's okay.

DIANE: I think you want me to tell you that you can be better. And even though you're being a total asshole right now, I still believe it. I don't think this is a good relationship for either of us.

BOJACK: Diane, come on.

DIANE: I'm going home.

BOJACK: No, Diane, we're saying things, but let's just go back to the party.

DIANE: I'm done... with all of this.

BOJACK: That's the dumbest part of all of this! I didn't do anything. I mean, the fact that this has turned into such a thing for you... You know, maybe I didn't tell you because there was nothing to tell.

Scene 4. Bojack Horseman (season 5, episode 10)

GINA: So, tonight, are we, like, together-together at this thing? Oh, uh, well I mean, I know we're together. I just meant publicly. Like, are we gonna introduce the world to "BoJina"?

BOJACK: Well, yeah, I just I'm not sure the world is ready for, um, BoJina.

GINA: Oh, yeah, you're probably right.

[phone chimes]

BOJACK: [sighs] What do you want, Mr. Peanutbutter?

MR. PEANUTBUTTER: Gotcha! It's not Steven Spielberg. I changed my name in your contacts.

Appendix 3. Post-task questionnaire

INITIALS: _____

ENGLISH CERTIFICATES: yes/no

TYPE: Cambridge/Trinity/EOI/Other Others: _____

CERTIFIED LEVEL: A1/A2/B1/B2/C1/C2

1. Considering the scene will be performed by actors, how satisfied are you with your script?

No satisfied at all More or less satisfied Very satisfied

2. Why?

3. Did you manage to make your script spontaneous, as you were requested?

Yes No

4. How often do you watch movies in English?:

never occasionally sometimes quite often always

5. How often do you engage in casual conversation in English with foreign people?

- I have very frequent contact with foreign people in English (everyday/almost every day)
- I have some regular contact with foreign people in English (once a week/month)
- I have occasional contact with foreign people in English (once every 4-6 months)
- I do not have contact with foreign people in English at this moment

La adaptación de las rúbricas de destreza oral al MCER: Trinity College y EOI

Lucía Fraga Viñas
Universidad de A Coruña
luciafragav@gmail.com

Fecha de recepción: 15.07.2020

Fecha de aceptación: 12.12.2020

Resumen: Uno de los principales objetivos del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) es el de servir como base para la elaboración de materiales didácticos, exámenes de certificación, instrumentos de evaluación y currículos. Casi veinte años después de su aprobación, el Marco ha promovido el enfoque comunicativo y ha unificado los niveles de dominio de lenguas a nivel europeo. La intención del presente estudio es la de comprobar cómo se han adaptado las rúbricas de evaluación de la destreza oral en los exámenes del Trinity College y de la Escuela de Idiomas para comprobar si siguen los parámetros establecidos por el Marco.

Palabras clave: MCER, rúbricas, evaluación, ILE, exámenes de certificación.

Adaptation of speaking rubrics to the CEFR: Trinity College and Spain's Official School of Languages

Abstract: The Common European Framework of Reference (CEFR) intends to work as a basis for the creation of didactic materials, language certification, instruments of assessment, and curriculums. Almost twenty years after the Framework was passed, the communicative approach has been promoted and the levels of language proficiency have been unified in Europe. This research aims at checking the adaptation of the speaking rubrics of two English Official Certificates: Trinity College and Spain's Official School of Languages in order to determine whether they follow the Framework's guidelines.

Key words: CEFR, rubrics, assessment, ESL, English certificates.

Sumario: 1. Introducción. 2. La evaluación de la destreza oral y las rúbricas. 3. Metodología. 4. Resultados. 5. Conclusiones.

1. Introducción

El campo de la enseñanza y aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera (ILE) en Europa ha experimentado grandes cambios en el siglo XXI, principalmente impulsados por el establecimiento del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación (MCER). El enfoque educativo que promueve el Consejo Europeo ha revolucionado las metodologías que existían antes de las últimas décadas. La consolidación de la Unión Europea y la necesidad social de adaptarse a las demandas y exigencias del mercado de la globalización ha llevado a centrarse en las destrezas comunicativas. Atrás quedan las clases centradas en la memorización de vocabulario y los ejercicios de gramática, tener fluidez en inglés implica que uno puede mantener una conversación sobre un tema general y entender a cualquier persona sin demasiada dificultad. Por lo tanto, es esencial que la destreza oral y la auditiva se trabajen dentro del aula. Asimismo, la competencia comunicativa, que también implica el dominio de las destrezas de comprensión y producción escritas, requiere que el estudiante tenga conocimientos suficientes para saber qué es adecuado en una comunidad de hablantes en una situación concreta, así como conocimientos sobre pragmática, discurso y cultura o estrategias para solventar aquellas dificultades que pudiesen surgir. En educación, todo esto requiere que la programación, las tareas, la metodología y la evaluación se transformen.

El Marco Común ha proporcionado una fuente de referencia para la creación y el diseño de los currículos educativos y programaciones y además sirve de base para la elaboración de materiales didácticos tales como libros de texto, exámenes de certificación e instrumentos de evaluación. El propio marco indica que “constituye una fuente para el desarrollo de escales de valoración que evalúan el logro de un objetivo concreto de aprendizaje, y los descriptores puede contribuir a la formulación de los criterios” (Consejo de Europa 2002: 179).

A pesar de que en muchos países como Estados Unidos las rúbricas son un instrumento de evaluación común desde principios del siglo XX, en España no se les ha prestado demasiada atención hasta las últimas décadas. En los últimos años, la aparición de rúbricas en los libros de texto se ha hecho más frecuente. No obstante, no se ha realizado demasiada investigación al respecto y aún son muchas las cuestiones por resolver acerca de su aplicación, efectividad, usos y objetividad.

Otra de las finalidades del MCER es la de proporcionar un marco que permita “relacionar sistemas nacionales e institucionales entre sí” y, a la vez, “planear los objetivos de exámenes concretos y de módulos de curso

utilizando las categorías y los niveles de las escalas” (2002: 182). Para ello, ha establecido seis niveles de dominio que van desde usuarios con un dominio básico (A1 y A2), usuarios independientes (B1 y B2) hasta usuarios avanzados (C1 y C2).

Level			General description
Proficient User	C2	Mastery	Highly proficient-can use English very fluently, precisely and sensitively in most contexts.
	C1	Effective Operational Proficiency	Able to use English fluently and flexibly in a wide range of contexts.
Independent User	B2	Vantage	Can use English effectively, with some fluency, in a range of contexts.
	B1	Threshold	Can communicate essential points and ideas in familiar contexts.
Basic User	A2	Waystage	Can communicate in English within a limited range of contexts.
	A1	Breakthrough	Can communicate in basic English with help from the listener.

Figura 1. Tabla de niveles del MCER [fuente: English Profile (2015)]

Estos niveles han permitido homogeneizar los exámenes oficiales de certificación de manera que, si un ciudadano cuenta con un nivel, por ejemplo B2, obtenido en España se supone que debe de tener un nivel muy similar a otro que ha obtenido la misma certificación oficial en otro país europeo. De esta manera, no solo los sistemas educativos y los materiales didácticos se han adaptado al MCER y al enfoque comunicativo, también lo han hecho las principales instituciones que otorgan certificados de dominio de lenguas como el Cambridge Assessment English o el Trinity College para inglés, la Alliance Française para francés o el Instituto Cervantes para español como lengua extranjera. Sin embargo, dos décadas después de la implantación del MCER no existen apenas estudios sobre la adecuación o no de la adaptación del marco en los mismos.

Es en este punto donde se enmarca la presente investigación con la intención de analizar dos rúbricas utilizadas como instrumentos de evaluación de la destreza oral en dos exámenes oficiales de certificación. El objetivo es el de comprobar si siguen las directrices establecidas en el marco.

2. La evaluación de la destreza oral y las rúbricas

Las destrezas productivas, es decir, aquellas en las que el estudiante debe producir un texto ya sea escrito u oral, se examinan cada vez más con una escala de graduación o rúbrica. No obstante, esto no era así hace unos años. De hecho, la evaluación de la destreza oral es relativamente nueva. No hace mucho tiempo, las metodologías tradicionales como el Método Gramática-Traducción eran dominantes en el aprendizaje de lenguas. En la clase, el alumno apenas hablaba en la lengua meta y se dedicaba a hacer incesantemente ejercicios gramaticales, memorización de listas de vocabulario fuera de contexto y traducción de textos. La situación afortunadamente ha cambiado, principalmente por el impulso del enfoque comunicativo y el establecimiento del MCER.

La introducción de la competencia oral en la clase conlleva cambios en el sistema de evaluación. Examinar esta destreza dista mucho de los métodos de evaluación tradicionales de ejercicios de gramática o vocabulario. En un examen oral no hay respuestas cerradas y hay muchos factores que se deben tener en cuenta, como la manera de articular el mensaje o el lenguaje no verbal. Expertos como Bygate afirman que el proceso oral incluye tres fases principales: la conceptualización del contenido del mensaje, la formulación lingüística del mensaje y la articulación del mensaje (en Baitman & Veliz 2012: 177). Además, la evaluación de la destreza oral en L2 es particularmente compleja por diversos motivos, entre ellos, la dificultad de simular una situación real, el elevado coste de tiempo y recursos que conlleva (Baitman & Veliz 2012: 177).

Son muchos los estudios sobre la evaluación de la destreza oral y los principales problemas que presenta. Referidos específicamente a lenguas extranjeras podemos destacar el de Brittany Baitman y Mauricio Veliz (2012) y el de Emrah Ekmekçi (2016). Mientras el de Ekmekçi, con ochenta estudiantes de inglés como lengua extranjera (ILE) y 6 profesores (tres nativos y tres no nativos), concluyó que las diferencias no eran significativas (2016: 104), el otro, con doce profesores examinando cuatro tareas del TOELF, probó que los examinadores no nativos tienden a poner notas más bajas (2012: 186). Asimismo, los profesores nativos dan más importancia a la fluidez, pronunciación y vocabulario y los no nativos a la precisión gramatical y de vocabulario (2012: 191).

Con respecto a qué criterios examinar en una producción oral, un extenso estudio sobre rúbricas determinó que los aspectos más frecuentes que aparecen en un 95 % de los casos analizados son el rango de vocabulario, el control lingüístico o gramatical, la organización y estructura,

los conectores, el contenido y la pronunciación (Schreiber et al. 2012). En aquellos casos en los que también se examinaba la actuación, el lenguaje no verbal, contacto visual y uso de soportes visuales fueron las dimensiones más habituales.

Es evidente que para evaluar al mismo tiempo todos los criterios mencionados en el párrafo anterior, una rúbrica es el instrumento de evaluación más adecuado. Como ya se ha explicado, la introducción de este instrumento está ligada a la evaluación de la destreza escrita. Antes de su uso, el examinador debía decidir una nota sin ningún tipo de guía ni justificación (Brooks 2012: 229-230). En consecuencia, las notas eran imprecisas y estaban demasiado influenciadas por los errores gramaticales del candidato.

En relación con las investigaciones de rúbricas para evaluar la destreza oral, puede mencionarse un estudio llevado a cabo por Luu Trong Tuan (2012) sobre los resultados obtenidos con rúbricas analíticas y holísticas. El estudio contó con 104 alumnos divididos en dos grupos y examinados con una rúbrica de tipo analítico y otra de tipo holístico respectivamente. La investigación determinó que, después de ser examinados en seis ocasiones y poder ver sus resultados tras cada evaluación en la rúbrica, aquellos que habían sido evaluados con una rúbrica holística apenas mejoraron mientras que aquellos evaluados con una rúbrica analítica mejoraron su calificación en más de un punto. Esto sugiere que las rúbricas de tipo analítico ayudan a los estudiantes a mejorar más que las de tipo holístico.

3. Metodología

El Consejo de Europa estableció ya en 1971 que la enseñanza se ha de planificar como un conjunto coherente, cubriendo las especificaciones de objetivos, la evaluación de logros y la efectividad del sistema y que eso implica un esfuerzo coordinado por parte de las administraciones educativas, materiales, examinadores, inspectores, profesores y estudiantes, que siempre deben compartir objetivos y criterios de evaluación (Vez 2011: 89).

Esta investigación utilizó un enfoque cualitativo, que es el que no usa datos numéricos extraídos de la realidad, sino que interpreta y describe la realidad en detalle a través de palabras (Madrid 2001: 12). Además, la principal técnica de investigación fue el análisis de documentos. Esta técnica permite formular inferencias válidas que puede aplicarse a un contexto a partir de ciertos datos (Krippendorff en Gil 2011:283).

Con el objetivo de aplicar el método cualitativo de manera rigurosa, se siguieron los siete pasos establecidos por Gil Pascual. El primero de ellos consistió en establecer los objetivos y el contexto. En este punto se determinaron los objetivos de la investigación que fueron los de analizar las rúbricas utilizadas por dos certificados oficiales de inglés para comprobar su adecuación a las directrices marcadas por el MCER; y determinar qué tipos de rúbricas son más comunes para poder establecer patrones.

El segundo paso fue la definición de las unidades de análisis. En este paso se seleccionaron las rúbricas de los certificados que iban a ser estudiadas. Evidentemente, existe una amplia gama de certificaciones oficiales de inglés como lengua extranjera. Debido a que es objeto del estudio determinar si siguen las directrices del MCER, solo se tuvieron en cuenta aquellos que perteneciesen a instituciones europeas. Las instituciones seleccionadas fueron el Trinity College y la Escuela Oficial de Idiomas. El nivel seleccionado fue el de B2, que corresponde con el intermedio alto y es el que se pide de forma más habitual para trabajar y estudiar en Europa. En este nivel y, según el MCER, un usuario puede interactuar con cierto grado de fluidez y espontaneidad que hace la interacción regular con un nativo bastante posible, sin gran dificultad para ninguna de las dos partes (Consejo de Europa, 2002: 24).

Score	Communicative effectiveness	Interactive listening	Language control	Delivery
	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Task fulfilment ▫ Appropriacy of contributions/turn-taking ▫ Repair strategies 	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Comprehension and relevant response ▫ Level of understanding ▫ Speech rate of examiner interventions ▫ Speed and accuracy of response 	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Range ▫ Accuracy/precision ▫ Effects of inaccuracies 	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Intelligibility ▫ Lexical stress/intonation ▫ Fluency ▫ Effects on the listener
4	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Fulfills the task very well ▫ Initiates and responds with effective turn-taking ▫ Effectively maintains and develops the interaction ▫ Solves communication problems naturally, if any 	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Understands all interventions on a first hearing ▫ Interprets examiner's aims and viewpoints accurately by making links with earlier information ▫ Makes immediate and relevant responses 	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Uses a wide range of grammatical structures/lexis flexibly to deal with topics at this level ▫ Consistently shows a high level of grammatical accuracy and lexical precision ▫ Errors do not impede communication 	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Clearly intelligible ▫ Uses focal stress and intonation effectively ▫ Speaks promptly and fluently ▫ Requires no careful listening
3	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Fulfills the task appropriately ▫ Initiates and responds appropriately ▫ Maintains and develops the interaction appropriately (eg expanding and developing ideas, and showing understanding of what the examiner said) ▫ Deals with communication problems well 	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Understands most interventions on a first hearing ▫ Interprets examiner's aims and viewpoints accurately ▫ Makes prompt and relevant response 	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Uses an appropriate range of grammatical structures/lexis to deal with topics at this level ▫ Shows a relatively high level of grammatical accuracy and lexical precision ▫ Errors do not impede communication 	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Clearly intelligible despite some use of non-standard phonemes ▫ Uses focal stress and intonation appropriately ▫ Generally speaks promptly and fluently – occasionally affected by some hesitancy ▫ Requires almost no careful listening
2	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Fulfills the task acceptably with support ▫ Initiates and responds acceptably ▫ Maintains and develops the interaction, but contributions are not always appropriate and/or somewhat dependent on the examiner ▫ Manages to solve communication problems, but requires more than one attempt and/or does not always do this naturally (eg 'What?') 	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Usually understands interventions; occasionally needs clarification ▫ Shows occasional uncertainty about examiner's aims or viewpoints ▫ Makes relatively prompt responses 	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Uses an acceptable range of grammatical structures/lexis to manage topics at this level, but grammatical/lexical gaps still cause hesitation and circumlocution ▫ Shows an acceptable level of grammatical accuracy and lexical precision ▫ Most errors do not impede communication 	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Intelligible despite some use of non-standard phonemes ▫ Uses focal stress and intonation acceptably ▫ Speaks promptly and fluently enough to follow ▫ Requires some careful listening
1	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Does not fulfil the task even with support ▫ Does not initiate or respond adequately ▫ Does not maintain and develop the interaction sufficiently ▫ Contributions are inappropriate and/or overly dependent on the examiner ▫ Has some difficulty in resolving communication problems 	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Has difficulty in understanding interventions ▫ Frequently misinterprets examiner's aims and viewpoints ▫ Responds slowly due to difficulty in understanding input 	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Uses a limited range of grammatical structures/lexis that is not always adequate to deal with topics at this level ▫ Does not show an adequate level of grammatical accuracy and lexical precision ▫ Some errors impede communication 	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Generally intelligible or sometimes unintelligible. Use of non-standard phonemes is sometimes or frequently evident ▫ Sometimes or often misuses focal stress and intonation ▫ Speaks slowly. Sometimes or often halted by hesitancy ▫ Requires (some) careful listening
0	No performance to assess (candidate does not speak, or does not speak in English). Also use if no topic is prepared.			

Figura 2. Rúbrica para evaluar la destreza oral del Trinity College ISE-II

CRITERIOS DE VALORACIÓN DE LA EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ESCRITA DE NIVEL AVANZADO

GRADO DE ADECUACIÓN AL NIVEL EVALUADO	Nada adecuado al nivel (0 puntos)	Muy poco adecuado al nivel (1 punto)	Poco adecuado al nivel (2 puntos)	Aceptable para el nivel (3 puntos)	Destacado para el nivel (4 puntos)	Excelente para el nivel (5 puntos)
ADECUACIÓN ORTOGRÁFICA Y DE PUNTUACIÓN	Comete graves y sistemáticos errores ortográficos. Hay ausencia y/o uso arbitrario de los signos de puntuación.	Comete muchos errores ortográficos y/o de puntuación.	Comete errores ortográficos y/o de puntuación.	Comete pocos errores ortográficos y/o de puntuación.	Comete algún error esporádico de ortografía y/o de puntuación.	Utiliza con corrección las convenciones ortográficas y de puntuación.
ADECUACIÓN GRAMATICAL	Las estructuras gramaticales utilizadas no se adecúan a la situación comunicativa y/o comete sistemáticamente errores gramaticales.	Las estructuras gramaticales utilizadas se adecúan muy poco a la situación comunicativa y/o comete muchos errores gramaticales, comunicándose de forma muy parcial.	Las estructuras gramaticales utilizadas no se adecúan siempre a la situación comunicativa y/o comete errores gramaticales frecuentes, comunicándose de forma parcial.	Las estructuras gramaticales utilizadas se adecúan prácticamente siempre a la situación comunicativa y comete pocos errores gramaticales, comunicándose de forma aceptable.	Las estructuras gramaticales utilizadas se adecúan a la situación comunicativa, aunque comete errores gramaticales esporádicos de carácter leve, comunicándose correctamente.	Utiliza con corrección las estructuras gramaticales del nivel, comunicándose de forma excelente.
ADECUACIÓN LÉXICA	El vocabulario utilizado no se adecúa a la situación comunicativa y/o comete sistemáticamente errores léxicos.	El vocabulario utilizado se adecúa muy poco a la situación comunicativa y/o comete muchos errores léxicos, comunicándose de forma muy parcial.	El vocabulario utilizado no se adecúa siempre a la situación comunicativa y/o comete errores léxicos frecuentes, comunicándose de forma parcial.	El vocabulario utilizado se adecúa a la situación comunicativa prácticamente siempre y comete pocos errores léxicos, comunicándose de forma aceptable.	El vocabulario utilizado se adecúa a la situación comunicativa, aunque comete errores léxicos esporádicos de carácter leve, comunicándose correctamente.	Utiliza con corrección el vocabulario del nivel, comunicándose de forma excelente.
ADECUACIÓN DEL NIVEL DE FORMALIDAD Y/O RESPETO AL PROPOSITO COMUNICATIVO, A LA SITUACIÓN Y/O AL RECEPTOR.	No ajusta el nivel de formalidad y/o respeto al propósito comunicativo, a la situación y/o al receptor.	Apenas ajusta el nivel de formalidad y/o respeto al propósito comunicativo, a la situación y/o al receptor.	Ajusta de manera insuficiente el nivel de formalidad y/o respeto al propósito comunicativo, a la situación y/o al receptor.	Ajusta suficientemente el nivel de formalidad y/o respeto al propósito comunicativo, a la situación y/o al receptor.	Ajusta sin dificultad aparente y con acierto el nivel de formalidad y/o respeto al propósito comunicativo, a la situación y/o al receptor.	Ajusta con precisión el nivel de formalidad y/o respeto al propósito comunicativo, a la situación y/o al receptor.
ORGANIZACIÓN DEL DISCURSO: CARACTERÍSTICAS PARA CREAR UNA ESTRUCTURA LÓGICA, ORGANIZADO Y DISTRIBUYENDO EL TEXTO CONFORME AL FORMATO Y TIPO DE TEXTO REQUERIDO Y UTILIZANDO MECANISMOS DE COHESIÓN ADECUADOS.	Elabora un discurso incoherente y/o nada claro que no se ajusta al tipo de texto requerido ni a las convenciones de organización y distribución de párrafos. No utiliza mecanismos de cohesión, palabras ni frases clave.	Elabora un discurso muy poco coherente y/o claro que apenas se ajusta al tipo de texto requerido y/o a las convenciones de organización y distribución de párrafos. Apenas utiliza o utiliza incorrectamente mecanismos de cohesión, palabras y frases clave.	Elabora un discurso poco coherente y/o claro que se ajusta sólo parcialmente al tipo de texto requerido y/o a las convenciones de organización y distribución de párrafos. No siempre utiliza con corrección mecanismos de cohesión, palabras y frases clave.	Elabora un discurso suficientemente coherente y/o claro que se ajusta al tipo de texto requerido y a las convenciones de organización y distribución de párrafos. Utiliza con suficiente corrección mecanismos de cohesión, palabras y frases clave, aunque comete algunos errores.	Elabora un discurso muy coherente y/o claro que se ajusta al tipo de texto requerido y a las convenciones de organización y distribución de párrafos. Utiliza con corrección mecanismos de cohesión, palabras y frases clave, aunque haya esporádicamente alguna incoherencia apenas relevante.	Realiza un discurso totalmente coherente y/o claro, que se ajusta al tipo de texto requerido y a las convenciones de organización y distribución de párrafos. Utiliza con total corrección mecanismos de cohesión, palabras y frases clave.
INTERACCIÓN: CAPACIDAD PARA INICIAR, MANTENER Y TERMINAR EL DISCURSO. CAPACIDAD PARA INTERACTUAR CON FLUidez Y NATURALIDAD.	No es capaz de intercambiar, registrar y/o comentar información de forma pertinente por lo que no se ajusta a las expectativas del receptor. No utiliza expresiones para iniciar, mantener y dar por terminado el discurso. Escribe en un estilo totalmente artificial y rígido.	Intercambia, requiere y/o comenta información ajustándose muy poco a las expectativas del receptor. Apenas utiliza o utiliza incorrectamente expresiones para iniciar, mantener y dar por terminado el discurso. Escribe con muy poca fluidez y naturalidad.	Intercambia, requiere y/o comenta información ajustándose poco a las expectativas del receptor. No siempre utiliza con corrección expresiones para iniciar, mantener y dar por terminado el discurso. Escribe con poca fluidez y naturalidad.	Intercambia, requiere y/o comenta información ajustándose suficientemente a las expectativas del receptor. Utiliza con suficiente corrección expresiones para iniciar, mantener y dar por terminado el discurso, aunque comete algunos errores. Escribe con suficiente fluidez y naturalidad.	Intercambia, requiere y/o comenta información respondiendo con mucho acierto a las expectativas del receptor. Utiliza con corrección expresiones para iniciar, mantener y dar por terminado el discurso, aunque comete algún error esporádico. Escribe con mucha fluidez y naturalidad.	Intercambia, requiere y/o comenta información respondiendo con total acierto a las expectativas del receptor. Utiliza con total corrección expresiones para iniciar, mantener y dar por terminado el discurso. Escribe con total fluidez y naturalidad.
DESARROLLO DEL TEMA: CAPACIDAD PARA DESCRIBIR Y PRESENTAR SITUACIONES, NECESIDADES, HECHOS Y OPINIONES, NARRAR, EJPLICAR Y/O ARGUMENTAR DE FORMA CLARA Y PERTINENTE AL TEMA PROPUUESTO, CON FLUidez Y NATURALIDAD.	No es capaz de describir, presentar situaciones, necesidades, hechos y/o opiniones, narrar, explicar y/o argumentar. Escribe en un estilo totalmente artificial y rígido.	Describe, presenta situaciones, necesidades, hechos y/o opiniones, narra, explica y/o argumenta con mucha dificultad. Escribe con muy poca fluidez y naturalidad.	Describe, presenta situaciones, necesidades, hechos y/o opiniones, narra, explica y/o argumenta con dificultad. Escribe con poca fluidez y naturalidad.	Describe, presenta situaciones, necesidades, hechos y/o opiniones, narra, explica y/o argumenta de manera adecuada, sin mucha dificultad. Escribe con suficiente fluidez y naturalidad.	Describe, presenta situaciones, necesidades, hechos y/o opiniones, narra, explica y/o argumenta correctamente, sin apenas dificultad. Escribe con mucha fluidez y naturalidad.	Describe, presenta situaciones, necesidades, hechos y/o opiniones, narra, explica y/o argumenta de forma excelente, sin dificultad aparente. Escribe con total fluidez y naturalidad.

PRUEBAS TERMINALES ESPECÍFICAS DE CERTIFICACIÓN DE IDIOMAS
Escuela Oficial de Idiomas del Principado de Asturias

Figura 3. Rúbrica para evaluar la destreza oral de la EOI Nivel Avanzado (B2)

El tercer paso fue el de determinar las reglas de numeración y recuento, es decir, definir los principios que se iban a usar para determinar qué rúbricas siguen las directrices del marco. En este caso, se acudió al MCER que establece que las rúbricas deben de ser instrumentos factibles por lo que no deben de medir más de cinco criterios. En referencia a los descriptores, se detalla que deben estar escritos en positivo, ser breves pero precisos, evitando cualquier vaguedad en su formulación. Además, también se clasificaron las rúbricas según su tipología para saber qué tipo de rúbrica era en cuanto a su manera de medir, a la escala utilizada, su tema, su nivel de aplicación, su función, el tipo de examinador y formato.

La categorización y codificación forman el cuarto paso. El instrumento escogido fueron las tablas de recogida de datos. Estos cuadros se diseñaron específicamente para el estudio y teniendo en cuenta que la información que iban a contener iba a ser examinada y comparada y, naturalmente, analizada. La construcción visual de las tablas fue muy útil para categorizar los datos extraídos de las rúbricas.

TYPE	measurement		
	scoring		
	theme		
	application		
	function		
	scorer		
	channel		
RELEVANT			
VALID			
CEFR	scoring		
	descriptors	Pos.	
		Brief.	
		no vague	

Figura 4. Tabla de recogida de datos

A continuación, Gil recomienda medir la fiabilidad y la validez. Según Phelan and Wren (2005-2006, párrafo 2) la validez de una rúbrica viene determinada por cuán bien mide lo que tiene que examinar. Con respecto a la fiabilidad, esta se refiere al grado en el que un instrumento produce resultados estables y consistentes, normalmente con un coeficiente como el Alpha Cronbach.

Por último, los datos se valoraron en su conjunto y se compararon con los objetivos de detectar incongruencias con el MCER y establecer patrones de similitudes o diferencias entre las rúbricas.

4. Resultados

Después de un análisis comparatista de las rúbricas utilizadas para examinar la destreza oral en el Trinity College ISE-II y en el nivel avanzado de la EOI (B2), se encontraron coincidencias tales como el hecho de que ambas rúbricas son de tipo analítico y no holístico. Ya hemos mencionado anteriormente que investigaciones como las de Trong (2012) prueban que las rúbricas de este tipo son más fiables. Otros estudios también llegaron a las mismas conclusiones (Sundeen, 2014; Becker, 2016).

Ambas rúbricas utilizan una escala numérica, de cero a cuatro puntos en el caso del ISE-II y de cero a cinco en la EOI. La principal diferencia es que la rúbrica empleada para examinar el B2 de la EOI contiene una escala cualitativa además de la numérica que consiste en expresiones tales como “nada adecuado al nivel”, “aceptable para el nivel”, “excelente para el nivel”,

etc. En general, todas las rúbricas que se usan en certificados oficiales contienen una escala numérica en un ejercicio de precisión, aunque el empleo de una escala cualitativa, si se acompaña de un comentario para el alumno, puede aportar al alumno una retroalimentación más precisa de cómo ha sido su actuación.

En cuanto a su aplicación, la rúbrica de la Escuela Oficial de Idiomas es una rúbrica de destreza, esto quiere decir que solo se usa para examinar una destreza, en este caso la oral, pero no para todas sus tareas. En el caso de la rúbrica del Trinity College, solo se utiliza una rúbrica para evaluar la destreza oral, pero tiene la peculiaridad de que dicha rúbrica evalúa, al mismo tiempo, la destreza auditiva. Esto ocurre porque ambos exámenes se realizan de manera conjunta y sus tareas son diferentes de las habituales en un examen de destreza oral. Mientras que en la mayoría de los exámenes orales de certificación el candidato debe elaborar un monólogo, describir una foto, o interactuar en una discusión con un compañero, en el del Trinity College el estudiante deberá escuchar un audio y después resumirlo y contarlo con sus palabras, de manera que quede patente que lo ha entendido. A continuación, el examinador y el candidato establecerán una conversación con preguntas y respuestas sobre temas relacionados con la prueba auditiva.

El contraste de las rúbricas con las directrices que contiene el MCER ha arrojado resultados interesantes. Como ya se ha indicado, el marco propone el uso de instrumentos que sean realmente factibles. Para ello, una escala de evaluación debe tener entre cuatro y cinco criterios, ser cómoda y manejable, lo cual implica que se presente en una hoja con descriptores que no sean excesivamente largos puesto que debe examinar con la misma rúbrica a un número elevado de estudiantes.

La rúbrica empleada para medir la destreza oral del Trinity College ISE-II se presenta en una sola hoja con cuatro criterios: eficacia comunicativa, destreza auditiva interactiva, control del lenguaje y actuación, por lo que, grosso modo, podría ser una rúbrica factible o manejable. Por el contrario, la rúbrica utilizada en la EOI mide hasta siete criterios diferentes: adecuación ortográfica y de puntuación, adecuación gramatical, adecuación léxica, adecuación del discurso, organización del discurso, interacción y desarrollo del tema. Además, dos de ellos se subdividen en dos: adecuación gramatical en corrección de las estructuras y riqueza y variedad de las estructuras; y adecuación léxica en corrección del vocabulario y riqueza y variedad del mismo. Es, por lo tanto, una rúbrica no factible o manejable, examinar tantos criterios consume demasiado tiempo por alumno y no sería adecuada para evaluar a un gran número de candidatos en un período razonable de tiempo.

Como ya hemos comentado, el marco también pauta cómo deben ser los descriptores: deben estar escritos con palabras positivas y ser breves, pero a la vez precisos. Los resultados de la investigación llevada a cabo señalan que en ninguna de las rúbricas analizadas los descriptores están escritos únicamente en positivo pese a que en ambos casos se aprecian ciertos intentos por mantener un lenguaje positivo. Sin embargo, en los niveles más bajos de la escala de la EOI encontramos expresiones como “comete muchos errores”, “comete graves y sistemáticos errores”, “comete muchos errores léxicos”, “no es capaz de describir situaciones”. En la rúbrica del ISE-II, por su parte, hay frases como “no responde adecuadamente”, “no mantiene la interacción suficientemente”, si bien se aprecia un intento por utilizar formulaciones positivas “habla despacio”, “usa un número limitado de estructuras gramaticales”, etc.

Los descriptores analizados no son vagos o imprecisos, todo lo contrario, son muy detallados, aunque esto hace que sean demasiado largos y con ello que el tiempo de evaluación sea excesivo.

5. Conclusiones

La investigación realizada arroja unos resultados interesantes sobre los que se puede reflexionar. El estudio realizado tenía como principal objetivo determinar el nivel de adecuación de los instrumentos de evaluación de certificados oficiales de inglés al Marco Común.

En primer lugar, cabe señalar que las rúbricas no siempre están disponibles para los candidatos de los certificados oficiales de inglés. En el caso de la Escuela Oficial de Idiomas, depende de cada escuela el hacerla pública o no y no todas lo hacen. En el caso del Trinity College, sus rúbricas de evaluación sí están disponibles en la página web de la institución. Los alumnos que disponen de acceso a la rúbrica antes de un examen o a los que se les enseña a utilizar la rúbrica con la que van a ser evaluados tienden a mejorar sus resultados según diversos estudios como, por ejemplo, el llevado a cabo por Laurian & FitzGerald en 2013. Por eso, sería recomendable que todas las instituciones fuesen transparentes en esta área y proporcionasen, a través de su página web, un acceso claro a las rúbricas de evaluación que van a utilizar. Además, sería interesante que también realizasen estudios sobre la fiabilidad y validez de sus certificados con la intención de mejorarlos y que compartiesen los resultados de estos por medio de la publicación de coeficientes como el Alpha Cronbach.

En segundo lugar, es importante destacar el hecho de que ninguna de las escalas de graduación analizadas sigue completamente las

directrices marcadas en el MCER. La rúbrica del Trinity College ISE-II sí presenta cuatro criterios como dicta el Marco, pero la de la EOI tiene ocho, lo cual ralentiza enormemente el proceso de evaluación por el consumo de tiempo que implica evaluar a cada candidato con ella. Los descriptores de ambas rúbricas no se ajustan a lo esperado de ellos porque no siempre están escritos en positivo y no son breves. No obstante, ninguna de las rúbricas presenta descriptores vagos o poco precisos, al contrario, los descriptores son claros pero muy extensos.

El hecho de que ambas rúbricas coincidan en no utilizar siempre descriptores totalmente positivos, particularmente en los niveles inferiores de la escala, tal y como dicta el MCER, pone en cuestión si esto es realmente factible o no. Esto es debido a que ser capaz de describir de manera concisa una actuación negativa utilizando palabras positivas es realmente complicado.

Otra desventaja que ofrece el MCER tiene que ver con que todas las escalas que se incluyen en el mismo salvo una son de tipo holístico. En consecuencia, son las propias instituciones las que deben crear sus propias escalas a partir del Marco. Pongamos por caso que se quiere crear una rúbrica para la destreza escrita del nivel B2. En este caso, habría que ir a la escala de tipo holístico para la destreza escrita del marco. En dicha escala, cada nivel se corresponde con uno de los niveles del marco, desde A1 hasta C2, por lo que habría que seleccionar el nivel B2 y a partir de ese único descriptor crear una rúbrica nueva con sus criterios y niveles. Esto provoca que las rúbricas se distancien mucho del Marco y sean muy diferentes y diversas entre sí y, con ello, no siempre válidas, efectivas o fiables. Si dentro del MCER se incluyesen escalas analíticas para todas las destrezas, este proceso se agilizaría. Evidentemente, las rúbricas creadas a partir de ellas podrían adaptarse a cada examen, tarea o circunstancias, pero aun así serían más similares en cuanto a criterios o formulación de descriptores. La inclusión de escalas de tipo analítico también propiciaría más ejemplos de descriptores en positivo, breves y precisos.

En una sociedad cada vez más globalizada y concretamente en un marco europeo que promueve la movilidad de sus ciudadanos para trabajar, estudiar y viajar, el Consejo de Europa ha llevado a cabo una unificación de niveles de dominio esencial. El MCER es además extremadamente útil en cuanto a la evaluación. Sin embargo, su aplicación y adaptación no está tan bien implantada como debería y por ello es necesario que se revise y se mejore para que se ajuste a la realidad educativa y a las nuevas realidades o problemas que puedan surgir. El MCER, al igual que cualquier lengua, debe evolucionar y desarrollarse constantemente.

Referencias bibliográficas

- BAITMAN, B. and VELIZ, M. (2012): "A Comparison of oral evaluation ratings by native English teachers and non-native English speaker teachers". *Literatura y Lingüística*, 61 (3), 171-200.
- BECKER, A. (2016): "Student-generated scoring rubrics: Examining their formative value for improving ESL students' writing performance". *Assessing Writing*, volume 29, 15-24.
- BROOKS, G. (2012): "Assessment and Academic Writing: A look at the Use of Rubrics in the Second Language Writing Classroom". *Kwansei Gakuin University Humanities Review*, 17, 227-240.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes y Anaya. Disponible en web: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/> [Fecha de última consulta: 27 de junio de 2020]
- EKMEKÇI, E. (2016): "Comparison of Native and Non-native English language Teacher's Evaluation of EFL Learner's Speaking Skills: Conflicting or Identical Rating Behaviour?" *English Language Teaching*, 9, (5), 98-105.
- ESCUELA OFICIAL DE IDIOMAS DE GIJÓN. (2017a): Criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación, *eoigijon*. Disponible en web: <<http://eoigijon.com/idiomas/ingles/>> [Fecha de última consulta: 15 de mayo de 2018]
- ESCUELA OFICIAL DE IDIOMAS DE GIJÓN. (2017b): Modelos de Pruebas de Certificación de idiomas. Inglés. Nivel Avanzado (NA). *eoigijon*. Disponible en web: <<https://www.educastur.es/estudiantes/idiomas/pruebas-certificacion/modelos>> [Fecha de última consulta: 15 de mayo de 2020]
- GIL PASCUAL, J.A. (2011): *Técnicas e instrumentos para la recogida de información*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia
- LAURIAN, S. and FITZGERALD, C. J (2013): "Effects of using rubrics in a university academic level Romanian literature class". *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, Elsevier, 76, 431-440.
- MADRID, D. (2001): "Introducción a la investigación en el aula de la lengua extranjera". *Metodología de investigación en el área de filología inglesa*, editado por María Elena García Sánchez y María Sagrario Salaberri. Almería: Universidad de Almería, 11-45.
- PHELAN, C. and WREN, J. (2005-2006): *Exploring reliability in academic assessment*, Iowa: UNI Office of Academic Assessment, University of Northern Iowa.

- PROFILE, E. (2015). *English Profile: The CEFR for English*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. Disponible en web: <<https://www.englishprofile.org/the-cefr/cefr-for-teachers-learners>> [Fecha de última consulta: 14 de mayo de 2020]
- SCHREIBER, L. M. et al. (2012): "The Development and Test of the Public Speaking Competence Rubric". *Communication Education*, Routledge, 61 (3), 205-233
- SUNDEEN, T. H. (2014): "Instructional rubrics: Effects of presentation on writing quality". *Assessing writing*, volume 21, 74-87.
- TRINITY COLLEGE LONDON (2017): Integrated Skills in English (ISE) Guide for Teachers — ISE-II (B2). *Trinity College* web page, Online edition Jun. Disponible en web: <<https://www.trinitycollege.com/qualifications/english-language/ISE/ISE-II-B2-resources/ISE-II-B2-Guides>> [Fecha de última consulta: 18 de mayo de 2020]
- TRONG TUAN, L. (2012): "Teaching and Assessing Speaking Performance through Analytic Scoring Approach". *Theory and Practice in Language Studies, Academy Publisher*, 2 (4) 673-679,
- VEZ, J. M. (2011): "La Investigación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras". *Educatio Siglo XXI*, 29 (1) 81-108.

Like walking on cobblestones: An analysis of translator's prefaces in Japanese intralingual translations

Paula Martínez Sirés
Universidad Nihon
paula.martinez@nihon-u.ac.jp

Fecha de recepción: 28.09.2020

Fecha de aceptación: 23.11.2020

Abstract: This paper explores epitexts and peritexts (prefaces) written by translators to intralingual translations. It carries out a preliminary study on several translator's prefaces (here called 'translatorial prefaces') in the Japanese context to determine the function that said prefaces have within modern Japanese translations (or *gendaigoyaku*) of Japanese classics, to examine translation methodologies and translation issues found in the texts, and to ascertain the level of self-awareness that intralingual translators had with their role as 'translators'. Ultimately, this study aims to contribute new approaches to the ongoing discussion regarding intralingual translation and the study of paratexts, both in the Japanese context and in a broader sense.

Key words: paratexts, translator's preface, Japanese literature, Japanese translation, intralingual translation, translation studies.

Caminar sobre adoquines: Análisis de los prólogos de traductores en traducciones japonesas intralingüísticas

Resumen: Este artículo analiza epitextos y peritextos (prólogos) escritos por los traductores de traducciones intralingüísticas. Pretende realizar un estudio preliminar acerca de varios prólogos de traductores (referidos aquí como "prólogos traductorales") en el contexto japonés con el fin de discernir su función en el marco de las traducciones al japonés moderno (*gendaigoyaku*) de clásicos japoneses, analizar metodologías y problemas de traducción en los textos, así como verificar hasta qué punto los traductores intralingüísticos son conscientes de su rol de "traductores". Por último, este trabajo desea aportar nuevos enfoques al debate en curso acerca de la traducción intralingüística y el estudio de los paratextos tanto en el contexto japonés como en un ámbito general.

Palabras clave: paratextos, prólogo del traductor, literatura japonesa, traducción japonesa, traducción intralingüística, estudios de traducción.

Sumario: 1. Introduction. 2. Theoretical framework. 2.2. Rethinking intralingual translation. 2.3. Translator's prefaces. 2.4. The corpus. 3. The analysis of prefaces in Japanese modern translations. 3.1. Analysis of the editor's epitexts. 3.2. Analysis of the translatorial preface in NBZ, vol. 1. 3.3. Analysis of the translatorial preface in NBZ, vol. 2. 3.4. Analysis of translatorial prefaces in NBZ, vol. 3. 3.5. Analysis of translatorial prefaces in NBZ, vol. 7 and vol. 9. 4. Conclusions. 5. Acknowledgements.

1. Introduction

In postwar Japan, during the *Genji monogatari* (The Tale of Genji) boom that was taking place at the time, Masamune Hakuchō wrote in reference to Murasaki Shikibu's work that he felt 'unable to read with any freedom a novel, a *monogatari*, that a ten-year-old girl most likely skimmed right through' (Emmerich 2013: 367). Murasaki Shikibu's Japanese, he argued, was 'not his Japanese –it was as alien to him as French' (Emmerich 2013: 370). This unbearable difference between classical and modern Japanese made him feel as though he were 'walking on cobblestones' (ibid.: 370) when reading the original.

Although intralingual translation has been receiving some attention over the past few years (see Chan 2002 for a study of 'intralinguality' within texts; Berk Albachten 2013, 2015, and 2019 for research on intralingual translation in the Turkish context; Deane-Cox 2014, and Berk Albachten & Tahir Gürçağlar (Eds.) 2018, 2019, for studies on intralingual translation, retranslation and rewriting), modern Japanese translations, or *gendaigoyaku*,¹ have not been comprehensively studied in Translation Studies (hereafter TS). Even though scholarship on issues linked to TS in Japan has steadily increased over the last few years, so as to draw attention to peculiarities that arise from its specific sociocultural and linguistic system (Levy 2011, Sato-Rossberg and Wakabayashi 2012), there is still much room for discussion regarding intralingual translation, its methodology, and the role and visibility of intralingual translators.

The lack of visibility of translators is also an issue that has been raised several times within TS (Hermans 1996, Venuti 1995/2008). Ellen McRae defends the need for their increased visibility by arguing that translators are 'ambassadors between cultures' and remarks the importance of analyzing translator's prefaces as they are 'an excellent locus for disseminating their

¹ This research uses the term '*gendaigoyaku*' (現代語訳), although it can also be transcribed as *gendaigo-yaku* (separating the ideograms of 'modern language' and 'translation'). Other authors also use the words *goyaku* (literally, 'language translation'), or *kōgogaku* ('colloquial translation').

understanding to readers' (2012: 80). Within this context, paratexts, such as translator's prefaces or footnotes, are not only starting to prove relevant for the analysis of translation, but they also provide for new frameworks for further research (Batchelor 2018).

This study is not exhaustive and is based on a limited corpus, but it aims to contribute to the discussion that examines intralingual translator's prefaces in order to determine the methodology used in the translation process, and to ascertain their translational identity, if there is one, in intralingual translators.

2. Theoretical framework

2.1. Previous research

A previous analysis of five modern Japanese translations of Japanese writer Higuchi Ichiyō's *Takekurabe* that looked into the translation techniques, approaches, and methodologies used by five modern Japanese translators showed that some modern translations were closer to the original text, rendering the modern Japanese translation more foreignizing for the modern reader, whereas other intralingual translations were closer to the spectrum of adaptation, particularly those aimed at younger readers, thus rendering the texts closer to the target culture (Martínez Sirés 2018: 382).² Most interestingly, the comparison of the analysis of intralingual translations into modern Japanese, and interlingual translations into English, Castilian Spanish and Catalan, showed that within intralingual translation we can also find different translation techniques (such as borrowings, amplifications, generalizations) as it also happens when translating cultural referents in interlingual translations.³

In spite of this, the analysis of techniques, methodologies, and approaches used in intralingual translations, in general, and in particular modern Japanese translations, has regrettably not been the subject of much debate, and most of the studies have focused on interlingual translations and, recently, intersemiotic translations.

² Venuti distinguishes between domestication, an 'ethnocentric reduction of the foreign text to dominant cultural values' thus suppressing the foreignness of the TT (Venuti 1995/2008: 81); and foreignization, a 'translation method along lines which are excluded by dominant cultural values in the target language' so as to 'send the reader abroad' (Venuti 1998: 309; Venuti 1995/2008: 20).

³ See Martínez Sirés (2018) for a schematic representation of the typologies and techniques found in the translation of cultural referents in intralingual translations.

2.2. Rethinking intralingual translation

Roman Jakobson is well known for his seminal paper 'On linguistic aspects of translation' (1959), in which he divided translation into three categories: intralingual, interlingual and intersemiotic translation. According to Jakobson, '[i]ntralingual translation or *rewording* is an interpretation of verbal signs by means of other signs of the same language' (ibid.: 139, emphasis in original). In other words, intralingual translation means changing the source text A (ST A), written in its correspondent source language A (SL A), into a different target text B (TT B), written in the same source language A (SL A).

In intralingual translation, it is then the content of the text that changes 'from one poetic shape into another' (Jakobson 1959: 143), as in when 'producing a summary or otherwise rewrite (...) a children's version of an encyclopaedia (...) [or] when we rephrase an expression in the same language' (Munday 2012: 9). In this category we can find, then, several types of text adaptation, such as children's adaptations (literary classics or difficult texts adapted for children or young adults), 'easy read' adaptations (texts adapted for people with cognitive impairments), and rewritings.

Building on this, modern Japanese translations could be described as a process in which a ST A, written in its correspondent SL A^C where 'C' stands for 'classical', changes into a different TT B, written this time in the TL A^M where 'M' stands for 'modern'. Here the ST is changed into a new TT through the process of translation, rewriting and adaptation, resulting in a new text different from the original (hence 'ST A' and 'ST B'). The SL and the TL, however, remain the same ('A'). Albeit linguistically, phonetically, or grammatically different, classic languages and their correspondent modern languages are not so different as to be considered completely different languages (hence 'SL A^C and TL A^M'). However, even though Jakobson's intralingual translation mainly focuses on rewriting or summarizing a text, it would not be completely accurate to consider the SL found in a classical text as the very exact linguistic system in which the TT is written. Because, in the first place, it was its 'distance' for modern readers that caused the need for a modern translation.

A question arises, however, when considering modern translations of classics. Where should the line be drawn between the source language (SL) and the target language (TL)? Jakobson's criteria to define intralingual translation becomes vague when analyzing classic or old texts in their respective modern languages. Putting himself in the place of TS researchers and scholars, Toury (1995: 31) defends the idea of not basing the choice of object of a study on a preconceived definition of what is a translation, since

that definition will be determined through descriptive studies. The object of study, the translated text, will therefore be a text that has been considered as a translation by the target culture. In other words, a certain text (for instance, an intralingual translation) should be considered a 'translation' because it has been considered so by the researcher in the target culture.

This stance has however been criticized by other scholars (Komissarov 1996, Gambier 1997, Halverson 1997, Hermans 1995, Pym 1998). Yves Gambier's criticism, particularly, raises the problem that some cultural groups may not render certain cultural products (such as adaptations) to be translations, whereas this consideration may change at a different time or by another cultural group (Gambier 1997: 581). This is particularly true in the case of modern Japanese translations or *gendaigoyaku*, since in the Japanese context there are intralingual translators that do not see their works as 'translation', or at least they harbor some doubts regarding the adequacy of considering those TT as 'translation proper', whereas other translators clearly state that their product is a 'modern translation'. These discussions prove that there seems to be a general agreement on the 'blurriness' in delimiting what constitutes a translation, to the point that scholars such as Tymoczko have defended an enlargement of the meaning of the word so it does not ignore cultural diversity and the movement of history (2007). Hence, building on Toury, Gambier, and Tymoczko, I will use the terms 'intralingual translators' or 'modern Japanese translators', rather than 'adapters' or 'rewriters', to refer to the translators (also turned preface writers) of the intralingual translations analyzed.

In relation to this, this study will examine the 'translational identity' of translators in their translator's prefaces. The concept of translational identity usually refers to the identity of those translators who have been referred to as migrant, diasporic, transnational and translingual (Wilson 2017). However, here I will consider translational identity as the sense of self-awareness of the role of being a translator, be it intralingual, interlingual, or intersemiotic.

2.3. Translator's prefaces

In his *Paratexts: Thresholds of interpretation*, Gérard Genette defines paratexts as (1) a presenter of the literary work, (2) as an 'undefined zone', and (3) as 'an authorial intention and assumption of responsibility' (1997: 1-3). Genette divides paratexts into two main groups: peritexts, the most typical paratextual elements consisting of messages or images that surround the body of a text (such as title, prefaces, covers); and epitexts, the elements that exist outside the book (such as interviews) (ibid.: 4-5). It needs

to be noted, however, that when Genette refers to paratexts, he has in mind works that have been written by an author, not translated works. This poses a conundrum when discussing agency in translation, as well as when addressing paratexts created by translators, such as prefaces and footnotes.

Genette defines the preface as 'every type of introductory (...) text, authorial or allographic, consisting of a discourse produced on the subject of the text that follows or precedes it' (ibid.: 161), and distinguishes among authorial, auctorial and allographic prefaces. This study will especially look into the functions of 'Statements of intent' (ibid.: 221-224) of the allographic prefaces of modern Japanese translations of Japanese classics, as well as epitexts written by the editor of the collection. Genette defines allographic prefaces as those written by real persons (as opposed to fictional characters, what Genette calls 'auctorial prefaces', ibid.: 179). But instead of being written by the original author, they are written by 'a wholly different (third) person' (ibid.: 179). In these cases, the author or the publisher delegate the writing of the preface to a third party, usually a person of high socio-cultural status that had no direct role in the publishing process of the book (Tahir Gürçağlar 2013: 4). Sometimes, in translated texts, this third party can be the translator.

The study of paratexts in translated works has been gaining recognition over the last few years in TS. More concretely, Jeremy Munday points out that the analysis of translator's prefaces can be an important source to know in more detail the work that goes into producing a translation, such as the actual process of translation composition (2001: 152). Likewise, Rodica Dimitriu posits that prefaces written by translators represent a documentary source to translation researchers when trying to extrapolate information on the translation process, as well as on the translation norms or ideological stance of the translators (2009: 201-203). And, on a similar note, Tahir Gürçağlar defends that translator's prefaces can offer several forms of information regarding culture specific items, as well as explanations on translation's strategies implemented by the translator (2013: 2).

The function of prefaces has also been the object of research (see Dimitriu 2009). This study will rely on Batchelor's typology to assess the functionality of these paratexts, which identifies up to 14 different function categories (Batchelor 2018, pp. 160-161, adapted from Rockenberger 2014): referential, self-referential, ornamental, generic, meta-communicative, informative, hermeneutical, ideological, evaluative, commercial, legal, pedagogical, instructive/operational, and personalization. It should also be pointed out that one paratext may have more than one function.

Translator's prefaces have been the 'most widely studied form of paratexts surrounding translations' (Tahir Gürçağlar 2013: 3). And yet, the discussion as to whether translator's prefaces should be considered authorial or allographic is still ongoing. According to Genette, self-referentiality in the preface is the indispensable condition for considering a translator as an author, but that still does not solve some existing methodological problems. Consequently, Tahir Gürçağlar concludes that prefaces written by translators are neither authorial nor allographic, and that they should be 'handled separately in a category of their own' (2013: 5). Similarly, Deane-Cox (2014: 29) places the translator alongside the other non-authorial contributors to the paratext that Genette explicitly identifies, such as the publisher or third-party preface writers. Both Tahir Gürçağlar and Deane-Cox seem to agree that translations should be considered texts with their own paratexts, rather than the idea suggested by Genette that a translation be considered a paratext of the original text.

In her monograph *Translation and Paratexts* (2018), Kathryn Batchelor critically analyses Genette's theory of the paratext and, after pointing out a series of inherent contradictions, offers a wider definition that aims to include paratexts found in 'physical' texts to digital, web-based, or audiovisual ones by understanding 'text' as any written or spoken words that form a connected piece of work. Batchelor then summarizes the paratext as 'a consciously crafted threshold for a text which has the potential to influence the way(s) in which the text is received' (2018: 142). In this model, she clarifies, 'a translated text would be considered a text in its own right and with its own paratexts, as opposed to being viewed as a paratext to an original text, as in Genette's model' (ibid.: 142). However, Batchelor also defends that the benefits of 'placing translations alongside originals rather than in place of originals' could be of considerable value to analyze the work in question (ibid.: 188). Under her definition, then, translator's prefaces should be considered allographic rather than authorial, following Genette's original categorization.

In this study I will consider the translated texts as texts in their own right, rather than paratexts of the original. However, considering translators as 'authors' of the preface may lead to some terminological confusion, and could invisibilize further the role of the translator writing the preface. For that purpose, and also building from Tahir Gürçağlar's proposal to create a fourth category (2013: 5), I will use the term 'translatorial preface' for those prefaces penned by translators, independently whether there is self-referentiality in the contents of the preface or not, thus giving preference to the authorship of the preface rather than its theme or function. I will hence

consider that these translatorial prefaces have equal standing to third party preface writers.

2.4. *The corpus*

The corpus of texts being analyzed consists of two epitexts by the editor of the collection, and eight prefaces written by the modern Japanese translators. Postfaces have been categorized as prefaces for clarity. The selected prefaces written by intralingual translators have been taken from the volumes 1, 2, 3, 7 and 9 of *Ikezawa Natsuki-hen: Nihon Bungaku Zenshū* ('Edited by Ikezawa Natsuki: The Complete Works of Japanese Literature', 2014-2020), an anthology of Japanese literature edited by author and translator Ikezawa Natsuki. I have chosen the *Nihon Bungaku Zenshū* Collection (NBZ hereafter) because it offers several modern translations of Japanese classics by different translators, and because there exist several remarks by the editor regarding the objectives and purpose of the modern translations.

Limitations of the present study are that it will only qualitatively analyze translatorial prefaces deemed relevant from the viewpoint of the translation process, methodology, or translatorial identity, hence discarding prefaces that lean towards literary criticism of the translated work.

Further research lines could include the complete analysis of all paratexts and their function, and the creation of a list of themes. Identifying patterns of themes for paratexts specific to translations and cross-referencing them to their functions would prove valuable for translation research, as Batchelor (2018: 161) points out, since it would give a deeper knowledge of what paratexts do (particularly in intralingual translations, a field not yet widely explored), and it would show how patterns in theme and function have changed over time or across different cultures.

3. The analysis of prefaces in Japanese modern translations

3.1. *Analysis of the editor's epitexts*

It is not always possible to analyze the annotations or comments made by editors of collections, because it may be they have not been included in the paratexts or they simply do not exist. Nevertheless, they can be important in helping to understand the 'purpose' of the translation, its context, and also provide the readers (and researchers) with a direct contact with the editor (or the translator).

Ikezawa Natsuki, the editor of the collection and translator of one of the stories, made a series of remarks in English on the occasion of the 8th

Asian Translation Traditions Conference that took place at the University of London in July 2017. His comments in the book of abstracts, which Genette would refer to as epitexts, state the purpose of said collection and justify the translators' selections:

Japanese literature has a long history, and the Japanese language has changed rapidly. Therefore, even well-educated people cannot read classical Japanese. To make Japanese classical literature accessible to the contemporary audience, I set out a plan to publish *Edited by Ikezawa Natsuki: The Complete Works of Japanese Literature*. To achieve this goal, I have asked many Japanese authors to collaborate. (Ikezawa 2017: 19)

The intention of the collection then is to make available Japanese classical literature to a wider audience. From Ikezawa's comment we can infer that modern Japanese translations are not necessarily aimed at young readers (i.e., children adaptations of classics) and could be useful even to 'well-educated people'. As for the selection of the translators and translation methods, Ikezawa comments:

Why didn't I ask national [Japanese] literary scholars? Because writing style matters more than anything else for literary translations. I took care to match authors/translators with the original works. (...) In general, I left the translation to the responsibility of the author/translator, and kept my mouth shut. (...) Scholars? This is no classroom. I want the readers to read [the classics] in their bedroom. So they need to be readable. (ibid.: 19).

He justifies his decision of not employing scholars because he wants translations to prioritize readability (see Chesterman and Wagner 2002 for a discussion on whether translation theory is useful for translators). The purpose of the translations is, then, to be 'enjoyable'. Scholarly translations have indeed their use, but Ikezawa aims at a different target readership, and has a different purpose in mind. It is worth noting that, as an editor, he 'kept [his] mouth shut' so as to not interfere with the translation process. This seemed to work, because in the same conference he mentioned that 'this project has almost been a success' (Ikezawa 2017: 19).

Nevertheless, Ikezawa is also aware that certain readers do not like modern Japanese translations since they differ greatly from the original. Modern Japanese translations have been criticized over the years because of a sense of departure from the original, to the point of even being referred to as 'blasphemous' by author Mishima Yukio. In fact, Mishima talked about

modern Japanese translations as if they were a ‘Japanese nymph wearing jeans’, something unimaginable that would unsettle the reader. But the fact still remains, as Ikezawa explains, that most Japanese readers cannot enjoy classics of Japanese literature because of the difficulty of the language. From Ikezawa’s comments it can be inferred that the existence of modern Japanese translations is rightly justified. It is not to be used as a substitution of the original, but as parallel reading. This aligns to what Batchelor describes as the necessity of placing the translation alongside the original text (2018: 88).

3.2. Analysis of the translatorial preface in NBZ, vol. 1

The first peritext that this study is going to analyse corresponds to the translatorial preface by Ikezawa Natsuki to his modern translation of the *Kojiki* (Records of Ancient Matters), published in the first volume of *NBZ*.

Ikezawa’s preface is particularly interesting as it is fashioned after the epistolary style. Titled ‘The objective of this translation — Or a letter to Ō no Yasumaro’, Ikezawa addresses his preface to Ō no Yasumaro, the compiler and editor of the *Kojiki*, instead of to the target readers. Ikezawa acknowledges in his preface the differences in society, language and culture between modern Japan and the days in which the *Kojiki* was written and realizes that in order to understand how those ancient people lived and thought, he must translate Ō no Yasumaro’s words into ‘the language of our generation’ (NBZ 2014, 1: 5-6). It would not be too far-fetched to think that Ikezawa’s desire to create this anthology was, in fact, the answer to this very specific desire.

Following this, Ikezawa starts to ponder about the implications of translating ancient Japanese into modern Japanese:⁴

I am a word technician, as you were, and I have translated several literary works until now from English, modern Greek or French into Japanese. (...) This is why I thought I could translate from ancient Japanese too, but this proved to be exceedingly difficult. (...) Your Japanese felt way more distant than (...) modern English or French. This bridge was not easy [to cross]. (...) At the end I realized that the familiar straight-up route was the best shortcut to climb up this steep mountain. (NBZ 1, 2014: 6)⁵

⁴ All translations are my own.

⁵

あなたと同じように言葉の技術者であるぼくは、これまでいろいろな翻訳をしてきました。英語や現代ギリシャ語やフランス語で書かれた文学作品を日本語に移してきました。(…) それならば古代の日本語を訳すこともできると考えたのですが、これはことのほかむずかしい

the insistence of the editor in chief. It was no easy task, and Ikezawa particularly pointed out the difficulty of translating the genealogy of the Emperor's House, although ultimately, it turned out to be a 'fun' experience (Ikezawa 2017: 19).

3.3. Analysis of the translatorial preface in NBZ, vol. 2

The following peritext corresponds to the translatorial preface by Koike Masayo. It is the preface to Koike's modern translation of *Hyakunin Isshu* (100 Poems by 100 Famous Poets), published in the second volume of Ikezawa's collection (2015).

Koike's translation, as explained in her preface, aims not to merely convey the meaning of the ancient Japanese poems or *uta* (literally, 'songs'), but rather 'to allow [the songs] to be read as "little poems" (*chiisana shi*) written in modern Japanese' (NBZ 2, 2015: 405).⁸ Koike also writes about this and the importance of knowing the cultural background and the context of a text before translating:

I tried to follow the gaze of the old poets in order to see the same things when I translated [this text] from ancient Japanese into modern Japanese. I am not sure whether we were actually seeing the same 'poem', but the direction with which I attempted to look at that 'poem' needed at least to be the same. That was not only a problem of words, [but rather] a more elemental, physical task; in short, the rhythm of my body needed to match [the rhythm of] the poets. (NBZ 2, 2015: 406)⁹

Here, Koike mentions that she wants to see the ST from the same perspective as the old poets. Her aim is to match the rhythm of the TT to the rhythm of the ST, which may look like she is leaning towards a foreignizing approach, but only in appearance: Koike inadvertently decides to not employ free translation or *iyaku* ('translation of meaning' in Japanese, as opposed to *chokuyaku* or 'literal translation') to recreate the ancient poems, and rather adopts a domesticating approach by prioritizing the adaptation of the external appearance (what she calls 'rhythm') from the ancient *uta* format into the modern *shi* poem format. The transfer of meaning and the 'natural flow' of the poems is of secondary importance, which will probably result in a

⁸ 歌の意味を伝える装置でなく、現代語の「小さな詩」として読めることを目標にした。

⁹

古語から現代語に訳す場合にも、私は古の詩人たちの視線を探り、同じものを見ようと試みた。同じ「詩」を見ているかどうかはわからないが、「詩」を目指そうとするその視線の方向性においては、少なくとも同じではなければならない。それは言葉だけの問題ではなくて、もっと原始的な肉体的作業であり、要は身体のリズムを詩人たちに合わせるということだった。

rather literal translation. She walks a blurry line between adaptation and translation and ends her preface by stating that the ‘core’ of poetry can be found both in the original poems, as well as in the modern translations (NBZ 2, 2015: 406). She insists on the importance of rhythm for its aesthetic values, but at the same time simplifies the prosodical rigor towards the ST.

3.4. Analysis of translatorial prefaces in NBZ, vol. 3

The next prefaces, published in the third volume of the collection (2016a), correspond to Morimi Tomihiko’s translation of *Taketori Monogatari* (The Tale of the Bamboo-Cutter), Nakajima Kyōko’s translation of *Tsutsumi Chunagon Monogatari* (The Tales of the Riverside Middle Counselor), Horie Toshiyuki’s translation of the *Tosa Nikki* (Tosa Diary), and Ekuni Kaori’s translation of the *Sarashina Nikki* (Sarashina Diary).

The first preface is written by Morimi Tomihiko, the translator of *Taketori Monogatari*. He categorizes his ‘modern translation policy’ (*gendaigoyaku no hōshin*) into two key ideas: (1) not adding things that do not appear in the original as much as possible, and (2) not forcing modern expressions on the text unnecessarily (NBZ 3, 2016a: 488).¹⁰ By this it can be assumed that he will limit the input of extra information for the target reader and will try to keep the TT close to the ST, hence favoring foreignization. Morimi is aware that if he puts too many modern expressions, the target text might get loose and ‘run away too far from the original’ (ibid.: 488), hence favoring a more archaized text.¹¹

Throughout the preface, Morimi reflects upon several passages from *Taketori Monogatari* and explains that his translation aims not only to transfer the meaning of the words, but rather have the readers ‘melt inside the story’ (*tokekondehoshii*) (ibid.: 488). He wants the TT’s target readership to have the same reactions as the ST’s target readership; if a scene is supposed to be funny in the original, he tries to recreate that feeling as much as possible in the translation (ibid.: 489). This is consistent with the foreignizing translation approach, and it can also be understood under Nida’s dynamic equivalence (1964: 159) and House’s ‘functionality plus loyalty’ principle (1997: 126).

Nakajima Kyōko, the translator of *Tsutsumi Chunagon Monogatari*, agrees in this regard with Morimi and writes in her afterword that ‘the most important task for [her], the modern translator, was to properly convey the

¹⁰ 現代語訳の方針としては、一、原文にない事柄はできるだけ補わない /
二、現代的な表現を無理して使わないという二点を決めて臨んだ。

¹¹ そうしないと、暴走して、原曲から遠く離れてしまいそうだったからである。

parts flooded by laughter' (NBZ 3, 2016a: 494).¹² Nakajima's translation, however, may appear as being more intrusive, as she admits that she had to adapt the Japanese *uta* poems into modern *tanka* poems, so as to not break the flow of the text (ibid.: 494). Although this decision freed her from using unnecessary footnotes, Nakajima explains that she had to face difficult decisions and, sometimes, was left with no other choice but to omit parts of the original (ibid.: 494). Adapting the *uta* poems into *tanka* poems and omitting parts of a text are domesticating traits, something very common when translating poetry. She also calls herself a '*gendaigoyakusha*', adding the *sha* Japanese ideogram that in this case means 'profession' at the end of *gendaigoyaku*, thus confirming her translatorial identity as an intralingual translator.

In the next translatorial preface, Horie Toshiyuki, the translator of *Tosa Nikki*, talks about the importance of knowing the source culture's context and the need of trying to put himself in the place of the author. He states:

This is why I purposely tried to imagine the thoughts that led [Ki no Tsurayuki] to write the *Tosa Nikki*. I tried to work under this preamble. (...) [And when suitable] I tried to dig up my 'author' side and write down, when necessary, annotations to my own translation. (NBZ 3, 2016a: 499)¹³

It can be argued that Horie clearly distinguishes his 'translatorial self' from his 'writer self' and, although for most of the time it is his translatorial self that takes the reigns, his 'writer self' also surfaces sporadically when creative writing is necessary, as when writing self-annotations. For instance, in this preface of *Tosa Nikki*, an anonymous work attributed to Ki no Tsurayuki, Horie is very aware of Ki no Tsurayuki's writing style. In the 10th C., when this story was penned, literature was considered to be feminine and consequently Ki no Tsurayuki, a male writer, allegedly wrote this story from the point of view of a female narrator, using the writing conventions of the time. This required the text, amongst other things, to be written in the *kana* syllabary. Horie respects this writing style of the ST and also uses the *kana* syllabary in the translation, thus giving the text a foreignizing approach

¹²

だから現代語訳者としての最大の使命は、この豊かな笑いの含むところを、そのまま読者に届けることだと決意した。

¹³

そこで私は、あえて土左日記を書くに至った彼 [紀貫之] の内面を想像し、それを前段に置いてみることにした。(…),そこに適宜自注をほどこしていく「作家」の姿を浮きぼりにしようと考えたのだ。

by making the target readership get close to the ST's culture. This 'similarity of effect' again brings us back to Nida's theory of dynamic equivalence (1964).

Finally, Ekuni Kaori, the translator of *Sarashina Nikki*, also writes about her translation method in the preface, albeit briefly, by explaining that it is as 'untreated' as possible. Here, the word *mukakōna-yaku* ('not treated', 'not processed') should be understood as the translator's wish to stay as close to the ST as possible. The only major license she admits on taking is the creation of a separation in the story by adding chapters in order to make the reader be more aware of the passage of time (NBZ 3, 2016a: 502).

There is yet again an ambivalence in terms of the approach of the translation: on the one hand, she claims to keep close to the original, which would give the TT a foreignizing air. On the other, she divides the story into chapters to improve readability, which could be seen as a rather intrusive move and, consequently, a domesticating strategy. Regardless, staying close to the ST throughout the translation would shift the balance towards foreignization, in spite of the chapter separation.

3.5. Analysis of translatorial prefaces in NBZ, vol. 7 and vol. 9

The following prefaces correspond to the 7th (2016b) and 9th volumes (2016c) of the anthology. The translatorial preface in the 7th volume is written by Takahashi Gen'ichirō, the translator of *Hōjōki* (The Ten Foot Square Hoot). The translatorial preface in the 9th volume is penned by Furukawa Hideo, the translator of *Heike monogatari* (The Tale of the Heiki).

In his preface, *Hōjōki*'s translator Takahashi ponders about the meaning of 'translation':

Translating from an ancient language, as when translating from a foreign language, poses a similar question. Actually, since we are [translating from] the same Japanese language, we may not even feel that we are 'translating'. It is just about making closer something that has become a bit distant. This is what 'translating' classics is considered to be. But then, does this not mean that we should not call this 'translation'? (NBZ 7, 2016b: 498-499)¹⁴

¹⁴

外国語からの翻訳だけではなく、古典からの翻訳もまた、同じ問題を抱えている。いや、同じ日本語であるというだけで、わたしたちは、それをほとんど「翻訳」とすら感じないのかもしれない。少し遠くにってしまったものを、ほんの少しだけ近くする。そのようなものとして、古典の「翻訳」は考えられている。しかし、それは、ほんとうのところ「翻訳」と呼べないのではないだろうか。

Here, Takahashi reaches a different conclusion than Ikezawa. Even though both translators describe ancient Japanese as something ‘distant’ (NBZ 1, 2014: 6; NBZ 7, 2016b: 499), Takahashi does not feel that the SL and the TL are different enough for the TT to be considered a translation. He is not ‘translating’ a text, but rather ‘making closer’ the things in the ST that felt ‘distant’ (NBZ 7, 2016b: 498-499).¹⁵ Takahashi is hence inclined to consider his work an adaptation, rather than a translation. His objective is to make the distant ST ‘closer’ to modern readers, so it could be argued that he favors a domesticating approach.

Takahashi is one of the few translators (or, as he may prefer, adapters) who ponders the most about *gendaigoyaku* translation, in spite of doubting whether it should be called translation proper or not. When doing an intralingual translation, Takahashi does not ‘feel’ that he is translating because he associates the concept of translation to ‘translating from a foreign language’, or interlingual translation (ibid: 498-499).

On the other hand, Furukawa, the translator of *Heike monogatari*, appears to be fully aware of his role as a modern Japanese translator. He discusses the translation methods on a linguistic level, like his choice to include several narrators in the story or eliminate the Japanese particle *no* between Japanese family names and given names. Following this, he also discusses how he translated several culture specific items (which he calls ‘cultural differences’), such as medieval Japan’s age counting system (contrary to nowadays, babies were considered to be one year old on the day of their birth in the 12th century), or that the fact that the story follows the *kyūreki*, Japan’s old calendar system. Furukawa thus knows that he is changing the text in two different levels (at least): the linguistic one, and the cultural one. He is also aware of his role as a modern Japanese translator, or *gendaigoyakusha*:

I wanted to interact with the literary piece of *Heike* as [if it were] a ‘modern work’. [I wanted to interact with it] as a modern Japanese translator. In other words, I was fully aware that *Heike* came into existence thanks to several authors and compilers. But if we were to think about this as one single book penned by one single author, like [it is the case with] literary works of nowadays, what things would be uncovered? (NBZ 9, 2016c: 878)¹⁶

¹⁵

わたしは「『方丈記』を現代語訳にする」ことに関して、いくつかの原則を定めた。その一つは「遠くのを近くのものにする」ことである。

¹⁶

私は「現代の」として平家という文学作品に接して見たいと思ったのだ。現代語訳者として。

Furukawa is then facing the ST as a modern Japanese translator, rather than as a rewriter or as an adapter. He does not hesitate to make the necessary linguistic and cultural arrangements to make the TT comprehensible, and even raises the question regarding whether the TT should be considered a translation or an independent text in its own right ('one single book penned by one single author'). Here, Furukawa purposely uses the terms 'one book' (*issatsu*) and 'author' (*sakusha*), as if elevating his translation to the category of 'authorial work', contrary to Genette's premise. Indeed, the issue regarding whether translations should be considered independent works or not has been raised by many scholars, most notoriously by Susan Bassnett (1980), who considers translations as independent products of literature because they end up being so far removed from the original. Whether Furukawa is aware of this or not, the implications of his use of the word 'author' (*sakusha*) lean towards that direction.

4. Conclusions

The analysis of the epitexts and eight translatorial prefaces has proved to be a useful documentary source to determine, at least to some extent, the translation process that translators planned to follow, as well as their level of self-awareness as modern Japanese translators.

The analysis of the editor's comments and translatorial prefaces has shown that the overall approach of these modern Japanese translations was foreignizing (Morimi, Horie, Ekuni and, to some extent, Ikezawa). Ikezawa's style tries to be as close to the original as possible, Morimi wants the readers to 'melt into the story', Horie imitates the style of the author by also using the *kana* syllabary in the translation, and Ekuni tries to create an 'untreated' translation. The analysis shows, then, that the translation methods used in their texts will be –in theory– oriented towards an overall foreignizing approach. However, leanings towards foreignization does not entail making a translation incomprehensible. All of the translators are aware that the TT must be understood by modern readers. In his remarks, Ikezawa also explicitly notes that his intention is to 'make [his translation] seem modern' (NBZ 1, 2014: 15).

From the analysis of Koike and Nakajima's translatorial prefaces it can be inferred that the resulting texts will lean towards domestication. Favoring

すなわち、平家が多数の作者、編集者の手を経て成立したと知ったうえで、しかしこれを今の時代の文学作品同様に、一人の作者の手になる一冊だと考えたとしたら、何が炙りだされるのか？

the rhythm over the meaning when translating poetry is rather usual in interlingual translation, so using this same approach in intralingual translations is not surprising. As for Takahashi and Furukawa, the prefaces do not clearly make a stand on which approach they have adopted. Regardless, it is important to note that these conclusions do not necessarily entail that the translators followed their own directives. Further research could include cross-referencing the obtained results with an analysis of the texts in order to ascertain whether the translation methods put forth by the translators were actually implemented in the TT, since sometimes they do not necessarily match (Dimitriu 2009: 199).

Another objective of this research was to establish whether the modern Japanese translators had developed a sense of 'awareness' as *gendaigoyaku* translators, what in this paper I called 'translational identity'. We can conclude that most translators do possess a sense of self-awareness, at least on a spectrum. Ikezawa, Morimi, Nakajima, Horie and Furukawa have clearly developed such distinctive identity: Ikezawa and Morimi, for instance, mention in their prefaces that they have their own 'translation policy'; Nakajima and Furukawa call themselves *gendaigoyakusha*; and Horie reflects on his 'author' and 'translator' persona, clearly distinguishing between them. Koike and Ekuni have a lower level of awareness, although Ekuni mentions the word *mukakōna-yaku* ('untreated translation'), so it could be argued that by admitting that her text is a *yaku* (the ideogram for 'translation' in Japanese), she considers herself to be a translator as well. Takahashi, on the other hand, harbors some doubts as to whether he is performing a translation rather than an adaptation and indirectly questions his role as a 'translator'. For him, a modern Japanese translation is the process of bringing the ST and the TT closer.

As per the function of the selected paratexts, if we follow the typology proposed by Batchelor (2018: 160-161, adapted from Rockenberger 2014), the majority of the prefaces would fall into the meta-communicative function (reflecting on the translation process and its difficulties, like in the prefaces of Ikezawa, Koike, Morimi, Nakajima, Ekuni, Takahashi or Furukawa); the informative function (clarifying internal properties of the text, such as in the translation of poems by Koike, Nakajima and Furukawa); and the hermeneutic function (explaining the text's characteristics as a result of the translator's decisions, like in Koike, Morimi, Nakajima or Ekuni's prefaces). The generic function can also be seen in Morimi, Nakajima, and Furukawa, in the ways that they define the category of the text as a modern translation. These results come as no surprise given the fact that the present corpus was selected on the basis that prefaces dealt with issues regarding

translation processes, translator's choices, and translational self-identification.

Ikezawa's epitexts, his remarks as editor of the collection, should be categorized as evaluative, as they outline the importance of the original work and its need for the translation, thus claiming a 'cultural significance', as Batchelor (2018: 160) would put it; informative, since they clarify internal properties of the book and reveal its intention (to make Japanese classical literature accessible to the contemporary audience); and commercial, since the editor also wanted to make the collection known to the attendees of the conference where the book was presented. They are also meta-communicative, particularly when Ikezawa reflects on his choice as an editor to select certain translators; hermeneutical, as they restrict interpretative options on the target readership ('they need to be readable'); and even instructive, as they guide the reception and use of the product ('the texts should be easy enough to be read without much difficulty in bed') (Ikezawa 2017: 19). The editor's epitexts, like translatorial prefaces, also serve several functions simultaneously.

The increasing number of modern Japanese translations speaks for the need of these texts, a utility that goes beyond making a 'distant' classical text comprehensible. The editor and the translators do not merely wish to cater to the functional part of the intralingual translation, they also hope to provide the final reader with an enjoyable experience. The function of the intralingual translations here is, then, twofold: to make difficult and distant texts accessible to modern readers; and to offer a TT that can be valued for its own cultural and literary merit as a new product separated from the original.¹⁷

By qualitatively examining the paratexts of several *gendaigoyaku* translations, this study aimed to demonstrate that researching intralingual translations and their paratexts can lead towards interesting revelations that can help enhance the theoretical discussions on intralingual translation, and translation in general.

5. Acknowledgements

This paper is partially based on the first chapter of the researcher's PhD dissertation, although the present study has been updated and expanded.

¹⁷ Other studies have also found another function of intralingual translations: that of making the final reader actually read the ST by sparking his or her interest with the modern translations, thus closing the translatorial cycle (Martínez Sirés 2017: 146).

References

- BASSNETT, S. (1980): *Translation Studies*. London: Routledge.
- BATCHELOR, K. (2018): *Translation and paratexts*. London: Routledge.
- BERK ALBACHTEN, Ö. (2013): "Intralingual Translation as 'Modernization' of the Language: The Turkish Case". *Perspectives: Studies in Translatology*, 21(2), 257-271.
- (2015): "The Turkish language reform and intralingual translation". In Ş. Tahir Gürçağlar, S. Paker, and J. Milton (Eds.) *Tension and Tradition: The dynamics of translation in Turkey*. Amsterdam: John Benjamins, 165-180.
- (2019): "Challenging the boundaries of translation and filling the gaps in translation history: Two Cases of Intralingual Translation from the 19th Century Ottoman Literary Scene". In H. V. Dam, M. Nisbeth Brøgger, and K. Korning Zethsen (Eds.) *Moving Boundaries in Translation Studies*. London: Routledge, 168-180.
- BERK ALBACHTEN, Ö., & Ş. TAHİR GÜRÇAĞLAR. (Eds.): (2018). *Perspectives on retranslation: Ideology, paratexts, methods*. London and New York: Routledge.
- (Eds.). (2019): *Studies from a retranslation culture: The Turkish context*. Singapore: Springer.
- CHAN, L. (2002): "Translating bilinguality: Theorizing translation in the post-Babelian era". *The Translator* 8 (1), 49-72.
- CHESTERMAN, A. & E. Wagner. (2002): *Can theory help translators? A dialogue between the ivory tower and the wordface*. London: Routledge.
- DEANE-COX, S. (2014): *Retranslation: Translation, literature and reinterpretation*. London: Bloomsbury.
- DIMITRIU, R. (2009): "Translators' prefaces as documentary sources for translation studies". *Perspectives: Studies in Translatology* 17(3), 193-206. Retrieved from <<https://doi.org/10.1080/09076760903255304>> [Last accessed: 09/07/2020]
- EMMERICH, M. (2013): *The Tale of Genji: Translation, canonization, and world literature*. New York: Columbia University Press.
- GAMBIER, Y. (1997): "Review of Descriptive translation studies and beyond, by Gideon Toury." *Meta* 42 (3), 579-586.
- GENETTE, G. (1997): *Paratexts: Thresholds of interpretation*. J. E. Lewin (Trans.). Cambridge: Cambridge University Press.
- HALVERSON, S. (1997): "The concept of equivalence in Translation Studies: Much ado about something." *Target* 9 (2), 207-233.
- HERMANS, T. (1995): "Revising the classics: Toury's empiricism version one." *The Translator* 1 (2), 215-223.

- (1996): “Norms and the determination of translation: A theoretical framework”. In R. Álvarez and M. C. A. Vidal (Eds.) *Translation, power, subversion*. Clevedon: Multilingual Matters, 25-51.
- HOUSE, J. (1997): *Translation quality assessment: A model revisited*. Tübingen: Gunter Narr.
- IKEZAWA, N. (Ed. & Trans.). (2014): *Kojiki* [Records of Ancient Matters]. In *Nihon bungaku zenshū* [The complete works of Japanese literature], Vol. 1. Tokyo: Kawade Bunko.
- (Ed.). (2015): *Nihon Bungaku Zenshū* [The complete works of Japanese literature], Vol. 2. Tokyo: Kawade Bunko.
- (Ed.). (2016a): *Nihon Bungaku Zenshū* [The complete works of Japanese literature], Vol. 3. Tokyo: Kawade Bunko.
- (Ed.). (2016b): *Nihon Bungaku Zenshū* [The complete works of Japanese literature], Vol. 7. Tokyo: Kawade Bunko.
- (Ed.). (2016c): *Nihon Bungaku Zenshū* [The complete works of Japanese literature], Vol. 9. Tokyo: Kawade Bunko.
- (2017): “Translating classical Japanese literature into modern Japanese for The complete works of Japanese literature”. Conference book for *The 8th Asian Translation Traditions Conference* (5-7 of July, 2017). London: University of London, 1-86.
- JAKOBSON, R. (1959): “On linguistic aspects of translation”. In L. Venuti (Ed.) (2004): *The Translation Studies reader*, 2nd edition. London and New York: Routledge, 138-143.
- KOMISSAROV, V. (1996): “Assumed translation: Continuing the discussion.” *Target* 8 (2), 365-374.
- LEVY, I. (Ed.). (2011): *Translation in modern Japan*. London and New York: Routledge.
- MARTÍNEZ SIRÉS, P. (2017): “Japanese classics translated into modern Japanese: A study on *gendaigoyaku* translations”. *Transcommunication* 4(2). Tokyo: University of Waseda, 135-153.
- (2018): *Higuchi Ichiyō in modern Japanese and European dress: Modern Japanese versions (gendaigoyaku) of Higuchi Ichiyō’s Takekurabe and their Relationship with English, Castilian Spanish and Catalan Translations*. PhD dissertation. Tokyo: Waseda University.
- MCRAE, E. (2012): “The role of translators’ prefaces to contemporary literary translations into English: An empirical study”. In A. Gil-Bardají, P. Orero and S. Rovira-Esteva (Eds.) *Translation peripheries: Paratextual elements in translation*. Bern: Peter Lang, 63-82.
- MUNDAY, J. (2001): *Introducing Translation Studies*. 1st Edition. London: Routledge.
- (2012): *Introducing Translation Studies: Theories and applications*, 3rd Edition. London: Routledge.

- NIDA, E. (1964): *Toward a science of translating*. Leiden: E. J. Brill.
- PYM, A. (1998): *Method in translation history*. Manchester: St Jerome Publishing.
- SATO-ROSSBERG, N. and J. WAKABAYASHI (Eds.). (2012): *Translation and Translation Studies in the Japanese context*. London and New York: Continuum.
- TAHIR GÜRÇAĞLAR, Ş. (2013): "Agency in allographic prefaces to translated works: An initial exploration of the Turkish context". In H. Jansen and A. Wegener (Eds.) *Authorial and editorial voices in translation 2: Editorial and publishing practices* (Vol. 2). Retrieved from <https://yorkspace.library.yorku.ca/xmlui/bitstream/handle/10315/26535/YS%20AEV2%20Tahir%20Gurcaglar.pdf?sequence=1> [Last accessed: 09/09/2020], 1-21.
- TYMOCZKO, M. (2007): *Enlarging translation, empowering translators*. Manchester: St Jerome.
- VENUTI, L. (1995/2008): *The translator's invisibility: A history of translation*. London: Routledge.
- (1998): *The scandals of translation: Towards an ethics of difference*. London: Routledge.
- WILSON, R. (2017): "Forms of self-translation". In N. Monk et. al. (Eds.) *Reconstructing identity: A transdisciplinary approach*. London: Palgrave Macmillan, 157-177.

Análisis contrastivo de las coincidencias parciales en español, francés y árabe mediante transformaciones lingüísticas

Souhila Djabri
Universidad de Alicante
sd89@alu.ua.es

Fecha de recepción: 27.09.2020

Fecha de aceptación: 11.12.2020

Resumen: Los sistemas de traducción asistida por ordenador (TAO) han revolucionado el mundo de la traducción almacenando automáticamente las traducciones anteriores, por lo que ofrecen cada vez más soluciones. No obstante, la persona que utiliza estos sistemas observa una serie de deficiencias en particular en la recuperación de los datos por medio de las coincidencias o *matching* considerando que ciertos sistemas funcionan con un algoritmo basado en la distancia de edición o distancia de Levenshtein. El presente estudio ofrece la posibilidad de mejorar estas coincidencias gracias a la identificación de los límites o las dificultades sintácticas y semánticas que afronta una memoria de traducción, aplicando diez tipos de transformación en distintas combinaciones lingüísticas: español-francés/francés-español/árabe-español. Los resultados muestran ciertas limitaciones tanto en las combinaciones ES-FR/FR-ES y aún más entre el AR-ES que se pueden reducir mediante la integración de conocimientos lingüísticos de modo que aumente el grado de las coincidencias para el mayor beneficio del traductor.

Palabras clave: coincidencias parciales, corpus paralelo, lingüística contrastiva, memoria de traducción, transformación.

A contrastive analysis of Fuzzy Matches in Spanish, French and Arabic using linguistic transformation

Abstract: Computer-aided translation (CAT) tools have revolutionized the world of translation by automatically storing previous translations and are increasingly offering solutions. However, the person using these systems observes a number of deficiencies particularly in the retrieval of the data matching considered that some work with an algorithm based on the editing distance or distance of Levenshtein. This study offers a possibility to improve the matching by the identification of the syntactic and semantic difficulties and the limitation faced by a translation memory with ten types of transformations in different linguistic combinations: Spanish-French/French-

Spanish/Arabic-Spanish. The results show certain limitation in both ES-FR/FR-ES combinations and even more between AR-ES that can be reduced by integrating linguistic knowledge and increasing the matching level for the greatest benefit of the translator.

Key words: fuzzy matches; parallel corpora; comparative linguistics; translation memory; transformation.

Sumario: 1. Introducción. 2. Metodología. 2.1 Definición del corpus. 2.2 Sistemas TAO utilizados y *Pipeline* de trabajo. 3. Transformaciones. 3.1 Transformación de los segmentos en idioma español. 3.2 Transformación de los segmentos en idioma francés. 3.3. Transformación de los segmentos en idioma árabe. 4. Presentación y análisis de los resultados. 4.1. Español-francés. 4.2. Francés-español. 4.3. Árabe-español. 5. Conclusiones y trabajos futuros.

1. Introducción

Las memorias de traducción son el mayor componente de un sistema de traducción asistida por ordenador (Simard 2020:79), almacenan las traducciones anteriores de manera que, al traducir un nuevo segmento, se puede recuperar automáticamente su equivalente en el idioma de destino a partir de una base de datos evitando tener que traducir un segmento ya guardado en la memoria del sistema. Previamente, el sistema fragmenta el texto de origen en segmentos generalmente formados por frases u oraciones (Antoni González 2016:17) y busca su traducción mediante coincidencias de varios grados. Bowker (2002: 95-106) ofrece una clasificación amplia de las coincidencias destacando seis tipos de coincidencias: (i) la coincidencia exacta o perfecta, 100% idéntica al segmento de origen; (ii) la coincidencia completa, que aparece cuando el segmento de origen es distinto al segmento almacenado en la memoria de traducción por unos elementos variables como los nombres de entidades; (iii) coincidencias parciales, que recuperan segmentos de la memoria de traducción similares pero no idénticos, suelen oscilar entre 1 y 99 %. Los tres otros tipos son las coincidencias terminológicas, es decir, recuperan la traducción de un término a partir de una base de datos terminológica; coincidencia mediante subsegmentos ubicada entre una coincidencia parcial y terminológica; y, por último, las coincidencias cero, al no existir ningún segmento o subsegmento que puede ser recuperado de la memoria de traducción.

La presente investigación se centra en el tercer tipo de coincidencias o las coincidencias parciales (*fuzzy matches*) y ofrece un estudio cuantitativo mediante el análisis de estas mismas aplicando diez

transformaciones semántico-sintácticas en tres combinaciones lingüísticas español-francés/francés-español/árabe-español. El trabajo tiene como principales objetivos estudiar las posibilidades de mejorar el grado de estas coincidencias y aumentar el rendimiento de las memorias de traducción mediante la detección de los límites y deficiencias que impactan estas mismas.

Varios estudios se interesaron por las memorias de traducción como la segmentación, la alineación de los textos o la recuperación del mayor número posible de datos almacenados. Investigaciones recientes en el procesamiento del lenguaje natural realizadas por Tharindu et al. (2020:175-184) posibilitarían mejorar la recuperación de datos como son las coincidencias parciales mediante el uso de un codificador de oraciones universal como alternativa al algoritmo clásico de las memorias de traducción, un planteamiento innovador de memorias de traducción inteligentes y de nueva generación. Otras investigaciones (Silvestre Baquero y Mitkov 2017: 44-51) demostraron mediante transformaciones lingüísticas la necesidad de integrar tecnologías de procesamiento del lenguaje natural al detectar que las coincidencias parciales del español como lengua de destino presentan más dificultades léxicas y sintácticas que el inglés. Varios trabajos realizados por los miembros del Grupo de Investigación en Lingüística Computacional de la Universidad de Wolverhampton (Gupta et al. 2015:35-42) experimentaron técnicas de paráfrasis en las memorias de traducción. Los resultados, que son prometedores, se centran en el idioma inglés y alemán. Chatzitheodorou (2015:24-30) utiliza la herramienta de tratamiento del lenguaje NooJ para crear paráfrasis de los términos compuestos de textos de origen para mejorar las coincidencias. Sus primeros resultados para el inglés-italiano muestran mejoras significativas en las coincidencias de diferentes tipos de textos.

Nuestro planteamiento es distinto, aunque tiene como principal objetivo mejorar el grado de las coincidencias parciales. Se emplean por primera vez tres combinaciones lingüísticas con un análisis comparativo entre el español, el francés y el árabe, partiendo de una hipótesis que supone que las transformaciones aplicadas influyen en el comportamiento de las memorias de traducción entre las combinaciones lingüísticas ES-FR/FR-ES y lo harán significadamente entre el AR-ES dado que las primeras combinaciones derivan del latín y comparten ciertas similitudes lingüísticas, lo que permite obtener un grado de coincidencia con descenso menos significativo que la combinación AR-ES, al ser el idioma árabe lengua semítica con un sistema lingüístico lejano a los sistemas latinos ES/FR.

El resto del artículo se presenta como sigue: el segundo apartado describe la metodología de nuestra investigación con un primer subapartado que define el corpus empleado y un segundo subapartado que presenta los sistemas TAO utilizados y el pipeline de trabajo. Posteriormente, detallamos en el apartado 3 las diez transformaciones aplicadas para cada idioma. El apartado 4 presenta y analiza los datos empíricos de las tres combinaciones lingüísticas y el apartado 5, las conclusiones y los trabajos futuros.

2. Metodología

En este estudio analizamos las coincidencias parciales de tres memorias de traducción: español, francés y árabe, para lo que seleccionamos 500 segmentos en cada idioma (250 originales con sus respectivos 250 segmentos transformados), un total de 1500 segmentos de los cuales 750 se transforman según se detalla en la tabla 2, 3 y 4. Las unidades de análisis de nuestra investigación son: (i) segmentos con una transformación para los tipos 1, 2, 3,4 y 7; (ii) segmentos con dos transformaciones para los tipos 5, 8,9 y 10; (iii) segmentos con tres transformaciones para el tipo 6. Por consiguiente, obtenemos 30 tablas en hojas Excel aplicando transformaciones sintácticas y semánticas para cada segmento y de forma manual sin el uso de ninguna herramienta lingüística. Las memorias de traducción están generadas mediante operaciones previas, es decir, a partir de la importación de documentos paralelos originales y transformados o la alineación de textos de origen con su destino (véase 2.2) aunque existen otros métodos para crear una memoria de traducción como por ejemplo durante la tarea traductora, aplicando al mismo tiempo las transformaciones para cada segmento.

2.1 Definición del corpus

El corpus utilizado en esta investigación es multilingüe y paralelo: multilingüe porque se trata del reglamento de la Asamblea General de las Naciones Unidas en su versión española (A), francesa (B) y árabe (C) y paralelo (McEnery, 2016:3) al utilizar el mismo documento en el análisis de las coincidencias entre los pares de idiomas (A-B) (B-A) (C-A), generando tres memorias de traducción para cada idioma. A continuación, una tabla resumen de unas estadísticas del corpus:

Denominación del documento	Idioma	N. ° de palabras
Reglamento de la Asamblea General	Español	36 642
Règlement Intérieur de l'Assemblée Générale	Francés	34 890
النظام الداخلي للجمعية العامة	Árabe	29 530

Tabla 1: Algunas estadísticas del corpus

2.2 Sistemas TAO utilizados y Pipeline de trabajo

Para calcular las coincidencias parciales de todos los segmentos transformados, se utilizan dos sistemas TAO: SDL Trados 2019 y MemoQ V 8.7. La primera etapa del proceso de trabajo consiste en deshabilitar la traducción automática y no asignar a las tres memorias de traducción generadas ninguna herramienta como las bases de datos terminológicas o los glosarios o toda herramienta que pueda interferir en el cálculo de las coincidencias. Se describe a continuación el proceso de trabajo y el *pipeline* elaborado para cada sistema TAO:

SDL Trados

- Crear una nueva memoria de traducción denominada “corpus paralelo no transformado”;
- Seleccionar los siguientes pares de idioma de forma separada: ES-FR/ FR-ES /AR-ES;
- Importar el corpus original sin transformaciones y generar así una memoria de traducción para cada idioma;
- Importar de nuevo el documento con todas las transformaciones efectuadas.

MemoQ

- Agregar pares de alineación;
- Seleccionar los tres pares de idioma de forma separada;
- Agregar el documento de origen y el documento de destino;
- MemoQ realiza la importación del corpus paralelo original no transformado para guardarlo como nueva memoria de traducción;
- Importar de nuevo el documento con los segmentos transformados y asignar la memoria de traducción antes creada.

Al término de estas operaciones, se calcula el grado de coincidencia de cada segmento transformado y en cada combinación lingüística según se detalla en el apartado 4.

3. Transformaciones

Detallamos a continuación las características de las diez transformaciones aplicadas para cada idioma: a saber, español, francés y árabe (véase unos ejemplos en las tablas 2, 3 y 4). La primera columna indica el número de la transformación que utilizamos más adelante para presentar y analizar los datos empíricos, la segunda columna refleja el número de segmentos para cada transformación (25 segmentos transformados para cada una y en cada idioma), la tercera columna indica el tipo o la denominación de la transformación con un ejemplo del segmento original (SO) en la cuarta columna y su respectiva transformación en la quinta columna (ST).

3.1 Transformación de los segmentos en idioma español

La primera transformación aplicada permite cambiar la voz activa en pasiva donde el sujeto de la voz activa se convierte en el agente precedido de la voz pasiva y el verbo se convierte en participio pasado precedido por el verbo 'ser', entre otras transformaciones (Zulma y Dezier 2014:271). La segunda transformación cambia las voces pasivas en activas, aunque el español tiende a evitar la pasiva, según señala García Yebra (1990:348) con unos usos exclusivos por razones de ritmo. Sin embargo, por necesidades de la presente investigación, aplicamos esta transformación al igual que en las memorias de traducción francés y árabe. La tercera transformación cambia el orden de las palabras, enunciados, frases u oraciones. La cuarta transformación se aplica para la sinonimia, es decir, al sustituir una palabra por su sinónimo (se emplea el diccionario digital proporcionado por la Editorial Santillana). Elegimos para estos casos un sinónimo del mismo género y número para que el segmento no experimente otras modificaciones, también prestamos mayor atención al sinónimo en su contexto ya que nos enfrentamos a muchos casos de polisemia. Para la quinta transformación, sustituimos dos palabras por sus respectivos sinónimos sin cambio de orden de las palabras mientras mantengamos la sustitución por dos sinónimos para la sexta transformación, pero cambiando de orden de las palabras. En la séptima transformación sustituimos una palabra por un pronombre personal sin cambio de orden y volvemos a sustituir una palabra por un pronombre en la octava transformación cambiando el orden de las palabras. Las dos últimas transformaciones, cada una con 25 segmentos, cambian las voces activas en pasivas

sustituyendo una palabra por su sinónimo y por un pronombre personal para la décima transformación.

N.º	N.º ST	Tipo	SO	ST
1	25	Voz activa-pasiva	La Asamblea General establecerá el reglamento para la administración financiera de las Naciones Unidas.	El reglamento para la administración financiera de las Naciones Unidas será establecido por la Asamblea General.
2	25	Voz pasiva-activa	En virtud de las cuales los artículos 51 a 59 fueron sustituidos por los nuevos artículos 51 a 57 y los artículos 60 a 165 fueron reenumerados en consecuencia.	Los nuevos artículos 51 a 57 sustituyeron los artículos 51 a 59 y los artículos 60 a 165 fueron reenumerados en consecuencia.
3	25	Cambio de orden de las palabras, enunciado, frases o/y oraciones	La Asamblea General, por mayoría de los miembros presentes y votantes, podrá modificar o suprimir temas de su programa.	La Asamblea General, por mayoría de los miembros votantes y presentes , podrá modificar o suprimir temas de su programa.

Tabla 2: Segmentos originales y transformados/español

3.2 Transformación de los segmentos en idioma francés

Al igual que los segmentos en español, se aplican las mismas diez transformaciones antes mencionadas, obviamente el genio de cada idioma impone respetar las características de cada sistema lingüístico, dado que el francés tiene sus propias características gramaticales como por ejemplo en el uso de la voz pasiva. El francés no parece estar sometido a ninguna restricción y la voz pasiva es muy frecuente en francés tanto en la lengua oral como escrita, mientras que es menos frecuente en español (Weber 2014: 370). Por lo tanto, seleccionamos varias construcciones pasivas en la transformación de los segmentos: pasiva refleja o pasiva perifrástica. Con relación a la sustitución por sinónimos, utilizamos el diccionario digital francés *Larousse*. En cuanto a la sustitución por pronombre, optamos por el uso de los pronombres personales de la tercera persona del singular,

masculino y femenino: *il/elle* (él/ella) además de la tercera persona del plural, masculino y femenino: *ils /elles* (ellos/ellas).

N. °	N.º ST	Tipo	SO	ST
4	25	Sustituir una palabra por su sinónimo sin cambiar el orden de las palabras.	Sur recommandation du Bureau, l'Assemblée générale fixe, au début de chaque session, une date pour la clôture de la session.	Sur recommandation du Bureau, l'Assemblée générale fixe, au début de chaque session, une date pour la fin de la session.
5	25	Sustituir dos palabras por sus sinónimos sin cambiar el orden de las palabras.	Les termes de ces recommandations seraient incorporés , sous forme d'annexe, au Règlement intérieur ;	Les dispositions de ces recommandations seraient associées , sous forme d'annexe, au Règlement intérieur ;
6	25	Sustituir dos palabras por sus sinónimos y cambiar el orden de las palabras.	Les chiffres indiqués entre crochets après le numéro des articles relatifs aux séances plénières renvoient aux articles identiques ou correspondants relatifs aux séances de commissions, et vice versa.	Les chiffres précisés après le numéro des articles entre crochets relatifs aux sessions plénières renvoient aux articles identiques ou correspondants relatifs aux séances de commissions, et vice versa.

Tabla 3: Segmentos originales y transformados/francés

3.3. Transformación de los segmentos en idioma árabe

La tercera combinación lingüística permite crear una memoria de traducción para el idioma árabe aplicando las diez transformaciones antes mencionadas para un total de 250 segmentos (véase algunos ejemplos en la tabla 4). En primer lugar, se transforma la voz activa en pasiva y viceversa. La voz activa árabe se denomina *maaloum* ('conocido') mientras la pasiva *machhul* ('desconocido') refiriéndose al agente de la acción, el sujeto de esta misma voz no se denomina agente sino sustituto del agente, es decir, el que hace la acción, término equivalente al de sujeto paciente en

español. Se obtiene por cambio de la vocalización del verbo con una *damma* (◌ُ) en la primera sílaba del verbo, una *Kasra* (◌ِ) en la penúltima para el perfectivo y una *fatha* (◌َ) en el imperfectivo (Alubudi 2008:290). En la tercera transformación, cambiamos el orden de las palabras, enunciados, frases u oraciones con menos restricciones y más libertad dada la naturaleza del idioma árabe, que ofrece una morfología más rica y flexible en cuanto al orden de las palabras, de modo que se puede cambiar el orden según distintas estructuras: VSO, SVO y VOS (Hammo et al, 2017:612). Para la sustitución por sinónimos, se utilizan los diccionarios digitales árabes *Mu'jam al-Wasīf* y *Mu'jam al-Maany*. En la séptima y la octava transformación, sustituimos las palabras por un pronombre personal singular o plural de género masculino o femenino, que pueden ser separados o conjuntos, no cambiamos el orden de las palabras en la séptima mientras que sí lo cambiamos en la octava. Por último, transformamos la voz activa en pasiva sustituyendo en la novena una palabra por su sinónimo y por un pronombre en la décima transformación.

N. °	N.º ST	Tipo	SO	ST
7	25	Sustituir una palabra por un pronombre sin cambiar el orden de las palabras.	تنتخب كل لجنة أخرى رئيسا لها، ونائبا للرئيس أو أكثر، ومقررا؛	هي تنتخب رئيسا لها، ونائبا للرئيس أو أكثر، ومقررا؛
8	25	Sustituir una palabra por un pronombre y cambiar el orden de las palabras, enunciados, frases u oraciones.	لدى تصويت الجمعية العامة بواسطة الجهاز الآلي، يحل التصويت غير المسجل محل التصويت برفع الأيدي أو بالوقوف ويحل التصويت المسجل محل التصويت بندااء الأسماء.	يحل التصويت غير المسجل محل التصويت برفع الأيدي أو بالوقوف لدى تصويتها بواسطة الجهاز الآلي، ويحل التصويت المسجل محل التصويت بندااء الأسماء.
9	25	Transformar la voz activa en pasiva y sustituir una palabra por su sinónimo.	يُبلغ الأمين العام القرارات التي تتخذها الجمعية العامة إلى أعضاء الأمم المتحدة في غضون خمسة عشر يوما من اختتام الدورة.	تُبلغ القرارات التي تتخذها الجمعية العامة إلى أعضاء الأمم المتحدة في غضون خمسة عشر يوما من نهاية الدورة.
10	25	Transformar la voz activa en pasiva y sustituir una palabra por un pronombre.	ولا يجوز للرئيس أن يأذن لصاحب اقتراح أو تعديل بأن يُعطل تصويته على الاقتراح أو التعديل الذي قدمه.	ولا يجوز أن يُأذن لصاحبه بأن يُعطل تصويته على الاقتراح أو التعديل الذي قدمه.

Tabla 4: Segmentos originales y transformados/árabe

4. Presentación y análisis de los resultados

Al término de todas las operaciones de transformación, obtenemos los resultados de las coincidencias de cada par de idiomas, analizamos los resultados de dos formas: (i) resultados de las coincidencias según las combinaciones lingüísticas; (ii) resultados de las coincidencias según las combinaciones lingüísticas y por categorías de coincidencias.

4.1. Español-francés

El objetivo de esta investigación es ver el comportamiento de los sistemas TAO ante las transformaciones semántico-sintácticas para cada idioma con el fin de detectar las carencias y aportar propuestas de mejora, sea para pares de idiomas con estructuras lingüísticas suficientemente cercanas como es el caso del español y el francés o lejanas (árabe/español). Los resultados de las coincidencias ES-FR de la tabla 5, donde la primera columna indica el número de la transformación, y la segunda, los resultados de los segmentos transformados (ST) para SDL según dos clases: inferior y superior a 75 % y la tercera columna indica los resultados para MemoQ. En primer lugar, los resultados muestran que el grado de coincidencia baja de forma significativa al utilizar MemoQ especialmente con la transformación 9 donde se registra un 32 % de los segmentos por debajo de 75 % y 28 % para la sexta transformación o 24 % para las transformaciones 1, 5, 10, indicando claramente que el sistema afronta ciertas dificultades debido a los cambios aplicados. En suma, cuando se trata de múltiples operaciones como por ejemplo sustituir dos palabras por sus respectivos sinónimos y cambiar el orden de las palabras (tres transformaciones en un segmento) o transformar las voces activas en pasivas sustituyendo una palabra por su sinónimo (dos transformaciones en un segmento). SDL parece soportar mejor las transformaciones en ciertos casos, aunque también registra descensos, pero con grados de coincidencia más elevados, incluso nos ofrece 100 % de segmentos transformados > 75 % para el segundo tipo de transformación (voz pasiva-activa). También registramos grados elevados o con poco descenso para la mayoría de los segmentos transformados mediante los tipos 1, 3, 4, 5, 9 y 10, casi todos superiores a los resultados obtenidos con MemoQ. No obstante, el grado más bajo es de 44 % de los segmentos transformados que se sitúan por debajo de 75 % para la sexta transformación mediante SDL en comparación con 28 % para MemoQ, es decir para este caso donde sustituimos dos palabras por sus respectivos sinónimos y cambiamos de orden de las palabras, MemoQ soporta mejor los cambios pese al número de operaciones. De igual modo, los grados de coincidencia siguen descendiendo para la séptima y la octava transformación con 72 % y 68 %

de los segmentos > 75 % comparando con resultados no tan bajos para MemoQ: 92 % y 88 % respectivamente, demostrando que SDL tiene dificultades con la sustitución por pronombre sobre todo cuando se cambia el orden de las palabras, mientras MemoQ soporta mejor y no parece experimentar grandes problemas.

N. °	SDL		MEMOQ	
	ST		ST	
	<75 %	>75 %	<75 %	>75 %
1	12 %	88 %	24 %	76 %
2	0 %	100 %	12 %	88 %
3	8 %	92 %	16 %	84 %
4	16 %	84 %	8 %	92 %
5	8 %	92 %	24 %	76 %
6	44 %	56 %	28 %	72 %
7	28 %	72 %	8 %	92 %
8	32 %	68 %	12 %	88 %
9	20 %	80 %	32 %	68 %
10	12 %	88 %	24 %	76 %

Tabla 5: Resultados de las coincidencias ES-FR

Los primeros resultados permiten detallar más los grados de coincidencia para cada sistema TAO. Para ello, se establecen cálculos según distintas categorías, intentamos en la primera columna de la tabla 6 ofrecer una categorización más amplia dividiendo los grados de coincidencia que se ubican entre 99 % y 60 %. Como se aprecia no incluimos el grado 100 % (coincidencia total o perfecta) ya que no es posible obtenerlo después de la transformación. La segunda columna, desde la transformación 1 hasta la 10, indica los resultados obtenidos por número de segmento (un total de 25 segmentos para cada transformación) mediante SDL y la tercera columna (también de 1 a 10) indica los resultados obtenidos mediante MemoQ. Las cifras indicadas en negrita son el número de segmentos ubicados en cada categoría de coincidencia, el mayor número de segmentos se ubica entre 90 %-99 % para SDL después de aplicar las transformaciones 2, 3, 4, 5, 7, 8 y 10, lo que significa que, a pesar de los cambios sintáctico-semánticos, SDL nos ofrece un grado de coincidencia con un leve descenso como, por ejemplo, para la segunda transformación, donde 20 de los 25 segmentos transformados se ubican

entre 90 %-99 %. Se confirman así los resultados de la tabla anterior y muestran que el sistema no experimenta muchas complicaciones. Sin embargo, no parece soportar los cambios de la transformación 6 con 12 de 25 segmentos ubicados entre 70 %-79 %, cuando sustituimos dos palabras por sus respectivos sinónimos y cambiamos el orden de las palabras. No obstante, MemoQ parece tener dificultades significativas al notar que la mayoría de los segmentos transformados bajan de grado de coincidencia situándose entre 80 %-89 % (transformación 1, 2, 3, 4, 6, 8 y 10), registrando incluso más segmentos situados entre 60 %-69 %, al contrario de SDL con tan sólo un segmento para las transformaciones 4, 5, 6 y 8.

GRADO	SDL										MEMOQ									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
90 %-99 %	7	2	1	1	1	9	1	1	5	1	0	8	1	8	1	0	3	1	0	2
80 %-89 %	1	0	3	5	4	3	2	4	9	7	1	1	1	1	1	5	9	0	0	1
70 %-79 %	8	2	3	5	4	2	7	9	1	7	9	4	1	4	8	0	2	2	1	8
60 %-69 %	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	6	2	1	2	0	0	1	2	4	4

Tabla 6: Resultado de las coincidencias ES-FR por segmentos

4.2. Francés-español

La segunda operación abarca la combinación lingüística FR-ES, se presentan en la tabla 7 los resultados de las coincidencias parciales, primero con SDL: 100 % de los segmentos transformados, o sea un total de 25 indican una coincidencia parcial superior a 75 % para las transformaciones 4 y 7, seguidos por 96 % para las transformaciones 5 y 8, baja el grado de coincidencia de forma significativa para el resto de las transformaciones, especialmente en la novena y la décima con unos 28 % y 36 %, respectivamente, por debajo de 75 %, indicando que el sistema experimenta dificultades ante los cambios aplicados. En suma, cuando se trata de voces activas y pasivas en francés o al substituir una palabra por un pronombre personal o un sinónimo además de cambiar el orden de las oraciones. MemoQ, vuelve a presentar grados de coincidencias parciales más bajos a los de SDL salvo para las transformaciones 6, 8 y 9, con resultados similares y para la transformación 10, donde registramos el grado más bajo con 54 % de los segmentos transformados < 75%, indicando que MemoQ afronta más dificultades ante los cambios, peor aun cuando son dos o tres cambios a la vez, como por ejemplo en la sustitución por dos

sinónimos, un pronombre, cambio de orden, transformación de activa a pasiva además de una sustitución por un pronombre.

N. °	SDL		MEMOQ	
	ST		ST	
	<75 %	> 75 %	<75 %	>75 %
1	12 %	88 %	32 %	68 %
2	12 %	88 %	36 %	64 %
3	4 %	96 %	12 %	88 %
4	0 %	100 %	4 %	96 %
5	4 %	96 %	12 %	88 %
6	24 %	76 %	24 %	76 %
7	0 %	100 %	4 %	96 %
8	4 %	96 %	4 %	96 %
9	28 %	72 %	28 %	72 %
10	36 %	64 %	54 %	46 %

Tabla 7: Resultados de las coincidencias FR-ES

SDL presenta resultados moderados para las coincidencias FR-ES, registrando un número cambiante según cada categoría pero muy elevado con 25 segmentos ubicados entre 90 %-99 % en la cuarta transformación (es decir, el total de los segmentos transformados), seguidos por 18, 15 y 13 segmentos para las transformaciones 5, 7, 8 y 1, confirmando una vez más que el sistema se comporta mejor pese a los leves descensos cuando se trata de sustitución sin cambio de orden de las palabras, enunciados, frases u oraciones, pero menos bien al cambiar de orden como para la tercera transformación con 13 segmentos ubicados entre 80 %-89 % y 12 segmentos entre 70 %-79 % al tratarse de una operación de múltiples cambios. MemoQ presenta a su vez resultados aún más dispares, donde la mayoría de los segmentos se sitúan en la segunda y la tercera categoría con grados de coincidencia más bajos; incluso ciertos segmentos registran un descenso significativo en comparación con los resultados de SDL, con 6 segmentos ubicados entre 60 %-69 % para la transformación 10 y 4 para las transformaciones 2 y 9.

GRADO	SDL										MEMOQ									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
90 %- 99 %	1		1	2	1		1	1		1										
80 %- 89 %	3	7	0	5	8	5	5	3	5	1	1	1	3	4	0	0	7	3	1	0
70 %- 79 %	7	0	3	0	4	1	7	4	8	5	7	0	8	8	0	9	3	8	2	4
60 %- 69 %	5	8	2	0	3	9	3	8	2	9	4	0	3	3	4	5	5	4	8	5
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	4	1	0	1	1	0	0	4	6

Tabla 8: Resultado de las coincidencias FR-ES por segmentos

4.3. Árabe-español

Los resultados de las coincidencias como aparecen indicados en la tabla 9 descienden para todos, pero no tanto para SDL, especialmente para las transformaciones 4, 7 y 8, donde registramos 4 % de los segmentos transformados por debajo de 75 %, lo que indica que el sistema se comporta bastante bien ante la sustitución por sinónimo o por pronombre personal sin o con cambio de orden de las palabras. De igual manera, se registran unos grados de coincidencia más bajos como, por ejemplo, para la tercera transformación con 16 % del total de los segmentos transformados por debajo de 75 %, indicando que SDL afronta ciertas dificultades al cambiar el orden de las palabras, frases, enunciados u oraciones. Tampoco parece soportarla transformación de voz activa-pasiva acompañada de sustitución por sinónimo. MemoQ presenta un descenso significativo en los grados de coincidencias parciales con 44 % de los segmentos transformados <75% para la décima transformación de contraste con 8 % para SDL, demostrando que el sistema sufre más dificultades cuando se trata de una operación múltiple (voz activa-pasiva y sustitución por un pronombre personal). Asimismo, afronta dificultades ante el cambio de orden de las palabras con 40 % de los segmentos <75% pese a que el idioma árabe es flexible y permite estructurar una frase con menos restricciones mediante estructuras VSO/SVO/VOS, para el resto de las transformaciones, siguen descendiendo en comparación con SDL excepto para la quinta y la sexta con resultados similares a los de SDL, concluyendo que MemoQ tiene más dificultades ante los cambios sintáctico-semánticos.

N. °	SDL		MEMOQ	
	ST		ST	
	<75 %	>75 %	<75 %	>75 %
1	12 %	88 %	20 %	80 %
2	8 %	92 %	24 %	76 %
3	16 %	84 %	40 %	60 %
4	4 %	96 %	32 %	68 %
5	16 %	84 %	4 %	96 %
6	20 %	80 %	16 %	84 %
7	4 %	96 %	24 %	76 %
8	4 %	96 %	16 %	84 %
9	16 %	84 %	28 %	72 %
10	8 %	92 %	44 %	56 %

Tabla 9: Resultados de las coincidencias AR-ES

Los resultados por categorización de las coincidencias (véase tabla 10) permiten determinar dónde se sitúan los segmentos más afectados por las transformaciones. SDL, por tercera vez, presenta un leve descenso en contraste con MemoQ para la cuarta transformación, donde la mayoría de las coincidencias parciales se sitúan entre 90 %-99 % para SDL, con un total de 18 segmentos en contraste con 15 para MemoQ. El grado de coincidencia sigue bajando con ambos SDL y MemoQ, donde la mayoría de los segmentos se sitúan entre 70 %-79 %, confirmando que estos sistemas afrontan dificultades lingüísticas. Sin embargo, se observa que no hay ningún segmento que se sitúe entre los grados 60 %-69 % para SDL con todas las transformaciones, pero sí que hay varios segmentos en esta misma categoría para MemoQ, especialmente para la décima transformación con 5 segmentos o 4 para ambas (primera y tercera transformación), indicando que el descenso se debe a las dificultades lingüísticas de transformación activa-pasiva, sustitución por un pronombre personal y cambio de orden de las palabras. Se observa por primera vez la integración de una nueva categoría para el idioma árabe, esta categoría representada por un cero significa que el sistema no ofrece ninguna coincidencia como es el caso de las transformaciones 7, 8, 9 y 10 con uno y dos segmentos sin ninguna coincidencia con MemoQ pero no con SDL, por lo que el primer sistema experimenta obviamente más dificultades, con grados aún más bajos.

GRADO	SDL										MEMOQ									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
90 %- 99 %	1	1		1	1	1	1			1	1		1		1					
	3	7	13	8	3	1	2	4	8	0	0	0	0	1	5	7	2	3	0	0
80 %- 89 %	6	5	7	4	8	3	0	7	1	2	0	7	0	4	5	1	5	4	1	9
70 %- 79 %	6	3	5	3	4	1	3	4	6	3	1	7	0	6	2	1	6	9	0	9
60 %- 69 %	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	1	4	0	1	1	0	1	2	5
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2	2

Tabla 10: Resultado de las coincidencias AR-ES por segmentos

5. Conclusiones y trabajos futuros

Hemos presentado en esta investigación un estudio cuantitativo comparando la traducción de tres pares de idiomas mediante el uso de dos sistemas de TAO. La aplicación de diez tipos de transformaciones semántico-sintácticas indica que ambos sistemas sufren dificultades y tienen un comportamiento distinto ante los cambios pese a nuestro intento de guardar siempre el mismo sentido. Para el español como idioma de origen, el grado de coincidencia registra más descenso con MemoQ y baja significativamente cuando se cambia la voz activa en pasiva y se sustituye una palabra por su sinónimo, mientras que SDL registra su mayor descenso con la transformación 6 al tratarse de una operación múltiple de tres cambios. Las coincidencias parciales presentadas para las transformaciones 4, 6, 7 y 8 registran un descenso menor con MemoQ, indicando que estas mismas (sustitución por un sinónimo con o sin cambio de orden de las palabras, sustitución por un pronombre con o sin cambio de orden de las palabras) no afectan tanto al grado de las coincidencias parciales como lo hacen con SDL.

En cuanto al idioma francés, ambos sistemas registran su grado de coincidencia más bajo con la décima transformación al cambiar la voz activa en pasiva y sustituir una palabra por un pronombre personal. No obstante, ambos sistemas marcan similitudes en los grados de las coincidencias parciales: sustitución por sinónimo, pronombre personal, transformación activa-pasiva. Para el resto de las transformaciones, los grados de coincidencias parciales no bajan significativamente con SDL, mientras que descienden mucho con MemoQ, indicando que este último afronta dificultades importantes.

Para el árabe como idioma de origen, el mayor descenso se registra para la sexta transformación con SDL y la décima con MemoQ, es decir, que

el primer sistema experimenta dificultades ante la sustitución por sinónimos y el cambio de orden de las palabras, mientras al segundo sistema le cuesta afrontar la transformación activa-pasiva con sustitución por un pronombre personal. De igual modo, las coincidencias parciales bajan de forma significativa con MemoQ, que no parece soportar el cambio de orden de las palabras en árabe, aunque el idioma semítico es flexible y permite estructurar una frase/oración con menos restricciones que los idiomas español y francés. En definitiva, todos los grados de coincidencia y en todas las combinaciones lingüísticas bajan y difieren según el tipo de la transformación y el sistema empleado en suma con MemoQ, unos segmentos descienden más en árabe como idioma de origen, luego en español y por último en francés, concluyendo que al ser el español y el francés idiomas no tan lejanos como el árabe y por sus sistemas lingüísticos más cercanos se ven menos impactados por las transformaciones semántico-sintácticas que el árabe, aunque se confirma que las coincidencias se ven afectadas al no prestar atención al sentido puesto que estos sistemas funcionan con un algoritmo matemático. Por lo tanto, se necesita integrar más conocimientos lingüísticos o procesamiento del lenguaje natural con el último objetivo de mejorar el grado de las coincidencias y reducir el esfuerzo o el tiempo dedicado a la post- edición.

Nuestra investigación afronta ciertas limitaciones en cuanto al corpus: segmentación y alineación de los segmentos seleccionados, pre- y post-edición, e imposibilidad de calcular el grado de coincidencia para los mismos segmentos en todos los idiomas. Sin embargo, esta primera fase de investigación nos permitió analizar datos empíricos y obtener los primeros resultados. Las investigaciones futuras se centrarán en calificar más datos mediante el uso de otros sistemas de TAO con una evaluación humana más amplia, idealmente por nativos españoles, franceses y árabes para establecer un listado de propuestas y de mejoras propio de cada idioma y sistema de TAO.

Referencias bibliográficas

- ALUBUDI, J. (2008): *Árabe culto*. Madrid, España: Liber Factory.
- BOWKER, L. (2002): *Computer-Aided Translation Technology: A Practical Introduction*. Ottawa, Canada: University of Ottawa Press.
- CHATZITHEODOROU, K. (2015): "Improving translation memory fuzzy matching paraphrasing". *Proceedings of the Workshop on Natural Language Processing for Translation Memories*, 24-30.
- GARCÍA YERBA, V. (1990): "La voz pasiva francesa y su traducción al español". *Meta* 35 (3), 510-517.

- GUPTA, R., CONSTANTIN, O., ZAMPIERI, M., VELA, M. y VAN GENABITH, J. (2015): "Can Translation Memories afford not to use paraphrasing?" *Proceedings of the 18th Annual Conference of the European Association for Machine Translation*, 18, 35-42.
- HAMMO, B., MOUBAIDDIN, A., OBEID, N, y TUFFAHA, A. (2014): "Formal Description of Arabic Syntactic Structure in the Framework of the Government and Binding Theory". *Computación y Sistemas*, 18 (3), 611-625.
- MCENERY, T. (2016): "Corpora". *The Oxford Handbook of Computational Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1-19.
- OLIVER GONZÁLEZ, A. (2016): *Herramientas tecnológicas para traductores. Capítulo I. La traducción asistida por ordenador*. Barcelona, España: Editorial UOC.
- SILVESTRE BAQUERO, A y MITKOV, R. (2017): "Translation Memory Systems Have a Long Way to Go". *The Proceedings of the First Workshop on Human-Informed Translation and Interpreting Technology (HiT-IT)*, 44-51.
- SIMARD, M. (2020): "Building and using parallel text for translation". In: Minako O'Hagan (ed). *The Routledge Handbook of Translation and Technology*. London: Routledge, 78 -90.
- THARINDU, R., CONSTANTIN, O., MITKOV, R. (2020): "Intelligent Translation Memory Matching and Retrieval with Sentence Encoders". *Proceedings of the 22nd Annual Conference of the European Association for Machine Translation*, 175-184.
- WEBER, E. (2014): "La traducción de la voz pasiva francesa al español: ¿cuestión de lengua o cuestión de traducción?". *La traductología en Brasil (2)*. *Mutatis Mutandis*. 7 (2), 368 -385.
- ZULMA, I. y DOZIER, E. (2014): *Manual de gramática*. Boston, EE. UU.: Heinle Cengage Learning.

La transversalidad en la era post-Bolonia: el cine como apoyo en la didáctica de la traducción jurídica

Elisabet García Oya
Universidade de Vigo
elisabet.g.oya@uvigo.es

Fecha de recepción: 27.09.2020

Fecha de aceptación: 10.12.2020

Resumen: La traducción jurídica es una materia esencial en el grado de Traducción e Interpretación. Al debate recurrente de cómo formar al traductor jurídico, se une, tras la declaración de Bolonia, la necesidad de formar en competencias, y la de crear materiales para un conjunto de alumnos que, con frecuencia, poseen escasos conocimientos de Derecho y que, además, suelen comenzar la materia con la creencia de que resultará complicada. Asimismo, estamos ante una generación de estudiantes que necesita mayores estímulos para el aprendizaje, por lo que el profesorado ha de ingeniárselas para conservar la atención y el interés del alumnado. En el estudio del Derecho, materia esencial en traducción jurídica, el cine se ha erigido como una de las herramientas más atractivas. Por un lado, favorece que el estudiante se interese por un tema jurídico; por otro, puede servir para que comprenda mejor la materia que se enseña (Pérez 2007: 74). Así, si se planifica correctamente, el cine podría ser una de las mejores herramientas al alcance de los docentes que además han de dejar atrás el rol tradicional de clase magistral para buscar nuevas formas de docencia. Por todo ello, tras abordar el papel del Derecho y cine, de las competencias en traducción jurídica y lo que ha supuesto Bolonia para el grado de Traducción e Interpretación, analizaremos la utilidad que puede tener la visualización de una película en la asignatura de traducción jurídica mediante el análisis de elementos propios del Derecho comparado.

Palabras clave: derecho, cine, declaración de Bolonia, traducción jurídica, transversalidad, competencia.

Transversality in post Bolonia: cinema as a support in teaching Legal Translation

Abstract: Legal Translation is an essential field in the Bachelor's Degree of Translation and Interpreting. The traditional debate on how to train legal translator adds up to the Bolonia statement highlighting the need to train in skills and to the need to create materials for a group of students who, often, lack any knowledge of Law. Moreover, they usually believe that Legal Translation will be a tough subject.

Likewise, we are before a generation which needs more stimulus to learn, so that teachers must come up with ways of keeping students' attention and interest. In the study of law, related to the subject of legal translation, cinema has become one of the most attractive tools. On the one hand, it increases the interest of the student for a legal subject. On the other, it can allow them to better understand the issue. If well planned cinema can become one of the best tools for teachers, who must leave behind the traditional role of master lecture to look for new ways of teaching. So, after dealing with the role of Law and Cinema, the skills in legal translation and what Bologna has meant for the Bachelor's Degree of Translation and Interpreting, we will analyse why a film in the subject of legal translation can be useful through the analysis of compared law specific elements.

Key words: law, cinema, Bologna declaration, legal translation, transversality, skills.

Sumario: 1. Derecho y cine. 2. La traducción jurídica como traducción especializada. 3. El traductor jurídico a debate: traductor o jurista. 4. La era Bolonia en la docencia universitaria. 4.1. El concepto de competencias. 4.1.1. La competencia en traducción jurídica. 4.2. La didáctica de la traducción especializada después de Bolonia: el cine como apoyo. 5. Un ejemplo práctico: *Erin Brockovich*. 6. Conclusión.

1. Derecho y cine

El hecho de que en este trabajo nos refiramos a la disciplina como Derecho y cine, y no cine y Derecho no es en absoluto casual. En la denominación Derecho y cine, el Derecho tiene un lugar preferente (Ruiz 2010: 225):

[...] en este tipo de estudios o de procedimientos didácticos, el jurídico es el punto de vista y el cine es el objeto: en otros términos, que aunque el cine tenga importancia para este conocimiento, lo fundamental no es éste sino el Derecho, la comprensión del Derecho (...) tratamos de poner al cine al servicio del Derecho.

Los estudios de Derecho y Cine surgieron en el ámbito académico anglosajón (especialmente en los Estados Unidos de América) a finales de la década de los ochenta del siglo pasado. Uno de los hitos más importantes fue la celebración en 1990 del congreso de la *Law and Society Association* ya que introdujo esta temática. Nueve años más tarde, el presidente entrante de la misma Asociación dedicó su discurso inaugural a analizar *El dulce porvenir*, una película de Atom Egoyan. Ambos acontecimientos supusieron el inicio "oficial" de una nueva área de estudio.

Poco a poco, la temática de Derecho y Cine se abrió paso en Inglaterra hasta llegar a nuestro país hace unos años (Gómez 2010: 241), tanto de la mano de aquellos expertos que sí conocían la práctica

anglosajona como de la de personas que desconocían por completo la existencia de esa nueva corriente (Galeano 2017: 300) y que, en consecuencia, adoptaron un enfoque más intuitivo.

Uno de los méritos de esta materia es haberse abierto paso en unos estudios (los de Derecho) que tradicionalmente habían contemplado el Derecho como algo totalmente aislado de otros fenómenos como el moral, político o el social (Pérez 2007: 69). En los antiguos planes de estudio se habían incorporado asignaturas que describían el Derecho desde una perspectiva descriptiva y formalista, en la que se estudiaban por separado el Derecho civil, el penal, el mercantil y el laboral, sin tener en cuenta las sociedades en las que se aplicaban. Sin embargo, esa concepción tan rígida y fragmentada estaba abocada al fracaso. A pesar de todo el articulado jurídico, en ocasiones los jueces pueden valorar aspectos más sociales, económicos o psicológicos, y fallar no solo en función del aspecto puramente jurídico. Precisamente “una buena sentencia es aquella en la que el juez puede tomar en consideración todo el conjunto de factores que intervienen en el momento de su aplicación, factores que, por otro lado, no se enseñan con una formación estrictamente dogmática” (Pérez 2007: 73). Esos aspectos son los que nos puede mostrar el cine, que tiene la capacidad de provocar emociones y que anima al estudiante de Derecho a proyectarse en determinadas situaciones y ocupar el papel del juez. De este modo, el cine puede ayudar a suplir las posibles carencias de los planes de estudio.

Para ello, podemos valernos de series o películas que nos pueden enseñar esa realidad. Por ejemplo, con *Vencedores o vencidos* podemos analizar los asuntos políticos, mientras que las cuestiones morales quedan reflejadas en *Senders de Gloria*, y los temas de carácter más filosófico en *El Show de Truman*.

En el caso del Derecho procesal, este se vincula con películas de juicios y de jurado, mientras que el Derecho constitucional en cinematografía suele vincularse con procesos revolucionarios o golpes de Estado (Rivaya 2005-2006). Es decir, existe un amplio abanico de propuestas y corresponde al docente escoger los filmes más adecuados para la materia que imparta para, a través de los mismos, realizar un análisis completo del Derecho dentro de un contexto social e incluso estudiar diversos aspectos de manera conjunta.

2. La traducción jurídica como traducción especializada

En primer lugar, definiremos la traducción jurídica como la traslación de una lengua a otra de los textos que se utilizan en las relaciones entre el poder público y el ciudadano (denuncias, querellas, exhortos, citaciones, leyes, entre otros) y también, naturalmente, de los textos empleados para regular las relaciones entre particulares con transcendencia jurídica (como contratos, testamentos o poderes) (Borja 1999: 13). Sin embargo, hemos de tener en cuenta que en nuestra vida diaria estamos rodeados de documentación jurídica más simple y quizás menos evidente para nuestros alumnos, que puede suponer un buen punto de partida. Para ello, es útil hacerles reflexionar desde algo tan simple como sobre a qué tipo de contenido de material jurídico están expuestos desde que se despiertan. Así, entenderán que están vinculados con la compañía eléctrica por un contrato de electricidad y luz en cuanto les suena el despertador, por un contrato de seguro del automóvil con el que se desplazan a la Facultad o incluso por códigos de conducta no escrita cuando hacen cola para coger el autobús. Consideramos que es importante que entiendan que, pese a que algunos de ellos quizás no serán traductores jurídicos, la adquisición de conocimientos jurídico-administrativos será útil y esencial para sus vidas cotidianas.

En el grado de Traducción e Interpretación, la traducción jurídica forma parte del último curso del grado. Antes de la reforma de Bolonia (a la que nos referiremos en el apartado 4), el Ministerio de Asuntos Exteriores proporcionaba la posibilidad de homologar el título de intérprete Jurado a aquellos egresados que contasen con un determinado número de créditos de formación, entre los que se encontraba la asignatura de traducción jurídica. Eso hizo que las universidades españolas incluyesen en sus planes de estudio esta asignatura, y que los docentes preparasen a especialistas en la materia y a, a la vez, a posibles intérpretes jurados. Hoy ha desaparecido esa posibilidad de homologación, pero la asignatura sigue dentro de los planes de estudio, probablemente (y con mucho acierto, en nuestra opinión) debido al volumen de traducción jurídica existente en el mercado profesional.

Por el lugar que ocupa en el plan de estudio, los estudiantes se enfrentan a esta asignatura cuando ya conocen las teorías generales de la traducción y cuando han comenzado la traducción especializada en otros campos. Sin embargo, rápidamente observan las diferencias. La divergencia fundamental es que, en la traducción especializada de otros campos, como la científica, los conceptos son universales, algo que no ocurre en traducción jurídica, por lo que les resulta más compleja. Además, cuando comienzan la formación en traducción jurídica aún no poseen

(generalmente) los conocimientos mínimos necesarios para abordar la traducción de este tipo de textos (Falzoi 2005: 12).

Asimismo, hemos de tener en cuenta una particularidad que añade un grado de dificultad a la labor. Cuando traducimos material jurídico nos encontramos con dos sistemas culturales y jurídicos diferentes, con ordenaciones asimétricas. Los textos que llegan al traductor han de surtir efecto en una comunidad lingüística y cultural diferente de aquella en la que se originaron (Mayoral 1999). En consecuencia, creemos que en el grado de Traducción e Interpretación es esencial abordar el aprendizaje desde el Derecho comparado, ya que los alumnos no deben conocer solo la realidad del país en el que se encuentren, sino la del país del que provenga el texto jurídico al que se enfrenten.

3. El traductor jurídico a debate: traductor o jurista

En el ámbito de la traducción jurídica el debate del “traductor versus jurista” es constante, ya que algunos autores defienden que debería ser el jurista el encargado de realizar las traducciones de esta área, y no un traductor profesional.

Es indiscutible que el doble perfil (jurista-traductor) sería el perfil ideal para el traductor jurídico, pero también lo es que se trata de un perfil poco común. Del mismo modo que no se puede exigir que todos aquellos traductores que traducen temáticas relacionadas con la ingeniería sean ingenieros, ni los de matemáticas, matemáticos, no podemos exigir que los traductores de temática jurídica sean juristas. Además, creemos que, en líneas generales, la formación en los grados en Derecho en nuestro país se centra en el Derecho nacional, pero no en el Derecho internacional o Derecho comparado que es, precisamente, el más adecuado para quien pretende traducir. El objetivo del grado en Derecho es formar juristas para ejercer en nuestro país, pero normalmente estos alumnos no se enfrentan a las dificultades ni desarrollan las capacidades necesarias para realizar una traducción entre dos sistemas judiciales diferentes (Soriano 2018: 221). Por tanto, el poseer una formación como jurista no es garantía de éxito para ser traductor jurídico. Ante este panorama, la dificultad para los docentes de Traducción radica en averiguar cómo hemos de formar (en Derecho) a los graduados en Traducción para poder dotarlos de las competencias necesarias para desarrollar la tarea con éxito.

Asimismo, se nos plantea una segunda incógnita: cómo abordar la especialización que conlleva la materia de Traducción jurídica. Sabemos que este es uno de los debates más candentes. Hay autores que abogan por la plena especialización del traductor. Lo importante es determinar cómo

se relaciona esa especialización con la empleabilidad, entendida tal como la define la Declaración de Bolonia, como la capacidad de ganancia inicial de trabajo, de mantener el empleo, y ser capaz de moverse en el mercado de trabajo. Si bien estudios previos han demostrado que la especialización constituye un factor importante a la hora de adjudicar textos a un traductor (Alcalde 2016: 283), el estudiante no ha de pensar que el especializarse le conduce automáticamente a mayores posibilidades laborales. Nada más lejos de la realidad. Para introducirse y mantenerse en el mercado, el traductor profesional tiene que estar abierto a trabajar con tipos muy diferentes de textos en campos muy diferentes para no limitar gravemente sus posibilidades laborales (Mayoral 1997: 142). Asimismo, pensamos que, en muchas ocasiones, la especialización llega precisamente de modo puramente casual, de la mano de los primeros clientes con los que se trabaja al finalizar el grado. Pese a ello, admitimos que la especialización del recién graduado sí puede resultar interesante para aquellos que sientan ya una clara predisposición hacia ciertos campos temáticos en concreto: por su formación previa, por la familiaridad en su entorno o por simple preferencia personal.

4. La era Bolonia en la docencia universitaria

El proceso de Bolonia comenzó en 1999 con el compromiso político de los ministros de educación de cuatro países (Francia, Alemania, Italia y Reino Unido) en París y se hizo realidad en la Declaración de Bolonia un año más tarde. Lleva aparejados una serie de cambios que afectarán a nuestro sistema educativo. Nosotros queremos destacar tres aspectos fundamentales que nos han llevado a las reflexiones y al trabajo que proponemos hoy. Al concepto de competencias (que abordaremos en el siguiente apartado) y al cambio en el rol del profesor, se une una nueva conformación en el catálogo de titulaciones oficiales: ya no habrá modelos únicos, sino que las diferentes Comunidades Autónomas autorizarán la impartición de nuevos grados bajo su tutela (Montero 2010: 23), con lo que se dotará al sistema de una mayor flexibilidad. Esta posibilidad resultaría muy interesante porque de materializarse permitiría una buena interacción entre el Derecho y la traducción jurídica. No nos compete reflexionar acerca de cómo se podrían integrar ambas materias en uno de esos grados abiertos potenciales, pero sí reflexionar sobre cómo introducir en el aula aspectos del Derecho de manera útil y realista para los alumnos.

4.1. El concepto de competencias

En este apartado nos centraremos en el concepto de competencia, entendida como integración de conocimientos teóricos y aplicados, aptitudes, destrezas y responsabilidades que permiten conocer y comprender, actuar y ser de manera que puedan ejecutarse con suficiencia las tareas requeridas (González y Wagenaar 2003: 79-80). Se trata de un concepto esencial ya que las universidades del Espacio Europeo de Educación Superior deben enfocar y orientar la educación que proporcionan en los grados para que los alumnos obtengan esas competencias. Por ello, como docentes hemos de formar a futuros profesionales que no solo acumulen conocimientos, sino que sepan emplear esos conocimientos con un objetivo profesional concreto.

4.1.1. La competencia en traducción jurídica

Para explicar el concepto de competencia de traducción jurídica, retomaremos el trabajo de Soriano Barabino (2018) para quien los traductores del ámbito jurídico deben recibir una formación específica. Esa formación podría impartirse tanto a traductores ya formados (pero generalistas), como a juristas que dispongan de la competencia lingüística necesaria para enfrentarse a una traducción. Tengamos en cuenta que la flexibilidad de los futuros grados posibilitaría que el docente se encontrase en el aula con ambos perfiles con diferentes fortalezas. El traductor, por un lado, que ya tendría la competencia traductora y solo tendría que adquirir los componentes necesarios para poder enfrentarse a los textos jurídicos. El jurista, por otro, que ya poseería los conocimientos jurídicos, por lo que debería adquirir primero la competencia traductora. A pesar de sus diferencias, ambos podrían compartir aulas, y aprovechar la interacción para perfeccionar sus capacidades, a través, por ejemplo, del aprendizaje basado en proyectos.

Lo más interesante de la propuesta de formación de Soriano es que la concibe como módulos que se podrían adaptar a los planos de estudio, en cuanto a su duración, combinaciones lingüísticas y modalidad (forma presencial o virtual). De este modo, aunque la autora defiende la formación especializada inicialmente como parte de un posgrado, creemos que su propuesta, debido a la flexibilidad de los módulos, se podría aplicar dentro del grado y ajustarlo al limitado tiempo con el que contamos para formar a los traductores.

Las competencias específicas para un traductor jurídico se trabajarían a través de cinco módulos.

El módulo 1 sería el lingüístico: lengua y textos jurídicos. En él se desarrollaría la competencia comunicativa y textual: se conocería el

lenguaje jurídico, terminología, fraseología y al menos dos ordenamientos jurídicos.

El módulo 2 sería el cultural: culturas jurídicas. Se trabajaría el desarrollo de la competencia intercultural: aspectos socioculturales y sociopolíticos de los ordenamientos jurídicos en los que se centre la formación.

El módulo 3 correspondería con el temático, en concreto, el ordenamiento jurídico. Se desarrollaría la competencia temática: conocimiento de las familias y tradiciones jurídicas a las que pertenecen los ordenamientos jurídicos en los que se centra la formación, así como conocimiento de esos ordenamientos jurídicos, fuentes y ramas del Derecho, conceptos, figuras jurídicas, derecho sustantivo y adjetivo.

El módulo 4 atañe a la profesión y las herramientas. Aquí se desarrollaría la competencia profesional, la interpersonal e instrumental: documentación jurídica, herramientas terminológicas e informáticas aplicadas a la traducción, gestión de la información, edición y posesición.

El último módulo, el quinto, se refiere al proceso traductor. Aquí se desarrollan e interrelacionan todas las competencias, incluidas la psicológica y la estratégica. En él se englobarían incluso otras asignaturas del grado de traducción en las que los traductores de textos jurídicos aplicarían los conocimientos adquiridos en la asignatura de traducción jurídica.

Así, consideramos que la introducción del cine para el estudio del Derecho comparado a través de la visualización y debate de cinematografía se correspondería principalmente con los módulos 2 y 3, por abordar el aspecto cultural de las dos lenguas con las que trabajan: ordenamientos jurídicos y sus aspectos socioculturales y sociojurídicos. En menor medida se trabajaría el módulo 1, ya que al visualizar una película de naturaleza jurídica el alumno se familiarizará y aprenderá el lenguaje propio del ámbito. Asimismo, el módulo 5 también resultaría relevante ya que en él los alumnos trabajan la competencia estratégica, y por medio de la observación y análisis de películas desarrollarían estrategias para encontrar soluciones a los problemas que se encuentren en la traducción de textos que es, a fin de cuentas, el objetivo de todo traductor. Del mismo modo, se trabajaría el módulo 4 ya que este implica una labor de documentación que es vital en la profesión del traductor y que no se realiza nunca solo a través de obras de consulta impresas tradicionales. Puesto que la visualización de una película implicará trabajar los cinco módulos para el desarrollo de la competencia específica consideramos que se trata de una propuesta plenamente adecuada.

4.2. La didáctica de la traducción especializada después de Bolonia: el cine como apoyo

Afirmábamos en la introducción que Bolonia ha desencadenado ajustes y modificaciones en la manera de entender la docencia en los distintos grados. Es precisamente esta nueva concepción de la docencia la que nos lleva a explorar la transversalidad con otras materias y también nuevas maneras de concebir la docencia en la asignatura de Traducción jurídica. Benjamín Rivaya (2006: 21), destacado autor en el contexto español, explicaba así los cambios que ha supuesto para la Universidad:

La transformación de la Universidad que significará la puesta en marcha del Espacio Europeo de Enseñanza Superior supone también una transformación completa de la pedagogía universitaria [...] El tradicional sistema de clases magistrales desaparece a cambio de un estudio más personalizado por parte del alumno y el correspondiente seguimiento que habrá de llevar a cabo el profesor. Entre otros objetivos, se pretende lograr una enseñanza/ aprendizaje atractivo y que desarrolle la capacidad interdisciplinaria del estudiante. Si a ello se une el dato de la necesidad del aprendizaje constante a lo largo de la vida laboral, de una formación permanente, ininterrumpida, como exige la llamada *Declaración de Bolonia* (1999), se observa la idoneidad de introducir nuevos recursos que faciliten el acceso al conocimiento.

Consideramos que, en este proceso de constante actualización metodológica a la que nos enfrentamos los docentes (Cobacho 2012: 24), el cine se presenta como uno de los mayores apoyos ya que “No cabe duda de que unos pocos segundos de retina son a veces más efectivos que varias horas de clases magistrales” (Ruiz 2010). Los beneficios que presenta el cine para la educación jurídica pueden desglosarse al menos en cinco aspectos relacionados entre sí: su carácter atractivo, su centralidad educativa, la posibilidad de mejora en la calidad de la enseñanza, la potenciación de la interdisciplinaria y la ayuda a la formación permanente (Rivaya 2006: 21-24).

El docente ha de tener muy claro cómo introducir el cine en la enseñanza de la traducción jurídica. Por un lado, puede introducirse como un complemento de la docencia de traducción jurídica. Por otro, podría pensar en organizar actividades exclusivas sobre cine, Derecho y Traducción, esto es, con cierto carácter autónomo (Rivaya 2006: 26). Si decide optar por la primera opción, estaría en el marco de la *tesis de la disculpa*, que se vale de la proyección del filme como excusa válida para abordar una cuestión o materia jurídica. Sin embargo, en el segundo caso, se apoyaría la *tesis del comentario* que defiende que la propia película ha

de ser objeto de estudio o interpretación desde una perspectiva jurídica. Lo importante, con independencia de por qué perfil se opte, es incorporar esos filmes como aprendizaje integrado (De La Torre 2005: 19).

Por todo ello, pese a que el alumno es el eje principal del proceso educativo y el que tiene un papel activo, el profesor no debe descuidar su rol como conductor. En primer lugar, debe realizar una buena selección de las películas que emplee. Asimismo, debe saber guiar el debate y las eventuales emociones que se vayan provocando entre los estudiantes (Pérez 2007: 77).

Por otro lado, no debemos descuidar otro de los cambios que introdujo Bolonia y que tiene una repercusión sobre la metodología en el aula: el sistema de créditos europeos. Este sistema no alude a la duración de las clases impartidas por el profesor, sino que estima y valora el trabajo total del estudiante, en el que deben integrarse tanto las enseñanzas teóricas y las prácticas como otras actividades académicas dirigidas, así como el trabajo individual que debe efectuar el estudiante para alcanzar las competencias de su grado. Todo ello queda plasmado en la programación de cada una de las materias del plan de estudios. Precisamente, una de las mayores complejidades reside en comprender y saber valorar de manera eficaz en ECTS el trabajo que asignamos a nuestros alumnos (Montero 2010: 25) y nuestra propuesta no escapa a esa complejidad.

Esto no ocurría anteriormente, ya que los antiguos sistemas de docencia centrados en el profesor eran independientes del tiempo y partían de la base de que el propio tema de estudio era lo que el profesor consideraba que el estudiante debería aprender y para ello, cada alumno debía dedicarle el tiempo que considerase. El enfoque centrado en el estudiante, en cambio, concede más importancia al diseño del programa de estudio global y se centra sobre todo en la utilidad de los programas de estudio de cara a la futura posición del graduado en la sociedad. En este último enfoque es esencial asignar correctamente los créditos y definir razonablemente los resultados del aprendizaje.

Sin embargo, el factor temporal no lo es todo en la programación. Es esencial que el profesor calcule con precisión las actividades que traerá al aula, para estar seguro de que, con ellas, el estudiante adquiere las competencias necesarias para el desarrollo de su vida laboral. Además, el docente debe ser consciente de qué pretende lograr con la visualización del filme. Entendemos que no es lo mismo incluir el cine dentro de la asignatura obligatoria de traducción jurídica del grado en traducción e interpretación, que hacerlo en un curso de posgrado en el que exista un perfil mixto de traductores y juristas. En el caso de la traducción jurídica del grado de

Traducción e Interpretación, no se trata solo de visualizar películas, ni de acumular conocimientos per se, sino que dichos conocimientos temáticos deben ser “operativos” (Valderrey 2005) y, por lo tanto, conducir al traductor a una correcta toma de decisiones en sus encargos de traducción.

5. Un ejemplo práctico: *Erin Brockovich*

En este apartado pretendemos mostrar cómo una sola película (de apenas dos horas) puede ser una herramienta esencial cuando (como en nuestro caso) la guía docente de la asignatura de traducción jurídica contempla la teoría y práctica de la traducción de demandas y sentencias del inglés estadounidense al español. Destacaremos cuatro elementos divergentes en el ordenamiento jurídico estadounidense y español, que todo aquel traductor que deba traducir una sentencia al español ha de conocer en profundidad. No cabe duda de que el tiempo que se dedique y la profundidad del análisis del mismo, dependerán, en buena medida, de los objetivos de cada docente.

Erin Brockovich es una película estadounidense del año 2000, dirigida por Steven Soderbergh y basada en hechos reales. Julia Roberts interpreta a Erin Brockovich, madre divorciada, con problemas económicos, que consigue un trabajo como ayudante en un pequeño despacho de abogados. En el ejercicio de su labor, decide investigar el caso de unos clientes que padecen una extraña enfermedad, que se cree que ha sido causada por las aguas contaminadas de una gran empresa, Pacific Gas and Electric Company. Su investigación conduce a la interposición de demandas colectivas que lleva a esa empresa a pagar indemnizaciones millonarias a los afectados.

En primer lugar, ese escenario nos permite introducir en el aula la figura de las demandas colectivas (*class action*) y las divergencias entre el derecho estadounidense y el español en cuanto a las mismas. Una demanda colectiva es aquella que interpone un grupo de personas que se han visto afectadas por la incompetencia de alguna entidad, por lo general una empresa u organización. El ámbito más frecuente en el que se utilizan este tipo de acciones es el de los procedimientos de responsabilidad civil, que constituyen una rama del derecho conocida como *tort law* (elemento que merecería, de por sí, un análisis exhaustivo). En Estados Unidos (donde cuentan con una larga tradición) se trata de un mecanismo frecuente. Su objetivo es proteger los derechos de los ciudadanos. De hecho, en los años 1950 y 1960, varias demandas colectivas fueron las principales responsables de la lucha contra la segregación racial en los Estados Unidos. Sin embargo, una de las críticas frecuentes que se les

suele hacer es el de la falta de filtros de control para admitirlas a trámite, lo que ha provocado que numerosas empresas hayan tenido que cerrar por el pago de indemnizaciones injustas y por lo elevados que resultan los daños punitivos (Ferrerres 2005: 38). La propia *Act to amend the procedures that apply to consideration of interstate class actions to assure fairer outcomes for class members and defendants, and for other purposes*, del 18 de febrero de 2005, cuya denominación abreviada es *Class Action Fairness Act*, que rige estas demandas, si bien reconoce que “class action lawsuits are an important and valuable part of the legal system when they permit the fair and efficient resolution of legitimate claims of numerous parties by allowing the claims to be aggregated into a sing”, destaca también que durante la última década “there have been abuses of the class action device”.

La competencia en este tipo de asuntos se atribuye a los juzgados federales, siempre y cuando el valor económico de la pretensión exceda de 5 millones de dólares y se cumpla el requisito de diversidad de residencia (es decir, que alguno de los demandantes sea ciudadano de un estado distinto del demandado o de alguno de los demandados). El hecho de que sean competencia federal, y no estatal, nos daría pie a explicar en el aula las diferencias en la jerarquía jurisdiccional de EE. UU. y la española.

En España están reguladas por la Ley 1/2000 del 7 de enero de enjuiciamiento civil. Pese a que los integrantes del Poder Judicial español no suelen verlas con muy buenos ojos, poco a poco han ido ganando terreno, de la mano de los *litigation funds*, que son inversores que directamente financian demandas colectivas o *class actions* a cambio de un porcentaje pactado. Esto supone que el cliente no paga nada por adelantado, y si gana el juicio, pagará una comisión de su indemnización. Si lo pierde, quien pierde es el inversor.

En el ámbito europeo, la Directiva 2018/0089/COD permite reclamar los daños y perjuicios causados a consumidores y usuarios, con independencia de que estos sean o no miembros de la asociación actora. Esta Directiva pretende justamente homogeneizar los procedimientos en todos los estados miembros de la UE. Recientemente, abogados españoles han recalcado la necesidad de modificación para poder equipararla a las *class action* estadounidenses, ya que, en su forma actual en nuestro país, este tipo de demandas se limita a las asociaciones de consumidores.

El segundo concepto, ligado al de las *class actions* estadounidenses, es el de los daños punitivos (*punitive damages*). En la película vemos cómo los demandantes exigen daños punitivos. En Derecho estadounidense consisten en una cantidad económica que debe desembolsar el responsable

de un daño con la triple finalidad de (a) castigar al responsable (= “función punitiva-represiva”), (b) impedir que se lucre con sus actos antijurídicos (= “función evitadora del enriquecimiento injusto del infractor”) y (c) de disuadir a dicho demandado y a otras personas de que realicen las actividades como las que causaron daños al demandante (= “función disuasoria-admonitoria”) (Carrascosa 2013:2).

En España existe un consenso generalizado en la doctrina y la jurisprudencia que afirma que en nuestro país no existen los daños punitivos (Iturmendi 2017: 2). La opinión generalizada en nuestro país es que los daños tienen naturaleza compensatoria, aunque hay autores que abogan por su función preventiva (Berdion 2017: 20).

Por lo tanto, observamos la segunda gran diferencia con el Derecho español: los daños punitivos que exigen los clientes de Erin Brockovich no son los daños y perjuicios propios del derecho continental, no se trata de compensar a la víctima, sino de castigar una conducta. En EE. UU. los regula el Derecho privado de cada estado, y de hecho se admiten en 46 de los 50 estados. Alcanzan proporciones astronómicas. El impacto social en EE. UU. es enorme, sobre todo por tres razones (Carrascosa, 2013: 3). La primera es la existencia generalizada de acciones colectivas (*Class Actions*) que permiten agrupar a muchos interesados en una única posición procesal como demandantes, bajo un mismo abogado. Los litigios presentan, por esta razón, cuantías inmensas. Ello incita a los perjudicados a litigar en busca de daños punitivos. La segunda, la aceptación general de los pactos de Quota Litis, lo que permite a los bufetes de abogados de los Estados Unidos cobrar cifras muy elevadas en el caso de victoria judicial en supuestos de responsabilidad civil extracontractual. Así, se han creado despachos profesionales de abogados que se encargan exclusivamente de litigación masiva por daños y que disponen de un departamento propio que se encarga de buscar a posibles afectados en busca de daños punitivos. Por último, otra gran diferencia es que estos pleitos por responsabilidad extracontractual los suelen decidir jurados compuestos por personas particulares, muy propensas a conceder indemnizaciones de elevada cuantía contra grandes empresas, al contrario que los jueces, siempre más moderados en estos casos.

Este último punto nos conduce a un tercer aspecto del Derecho comparado presente en *Erin Brockovich*: el papel del jurado, que constituye un tercer punto de divergencia entre el sistema judicial de EE. UU. y el español.

El jurado es una figura clásica en el sistema anglosajón, mediante la que los ciudadanos participan en la administración de la justicia. Su

prestigio proviene del papel que desempeñaron los Tribunales de Jurados en la lucha por la independencia como representantes del pueblo americano en abierta oposición a los jueces de nombramiento real. Desde 1968, con la promulgación de la *Jury Selection and Service Act*, el proceso de selección se realiza a partir de las listas electorales, con la pretensión de eliminar la subrepresentación de ciertos estratos sociales y la discriminación por razón de color, raza, género, estatus económico u origen nacional. Sin embargo, sigue habiendo muestras evidentes de la menor representatividad de algunas razas, de las capas sociales inferiores, o de las mujeres (Novo y Arce 2002: 339).

En cambio, el Jurado español tiene su origen en el s. XIX, por influencia francesa. Se creó por Decreto de Las Cortes de 22 de octubre de 1820 para el enjuiciamiento de los delitos de imprenta (arts. 36 y ss.), y se distinguía entre un Jurado de acusación (9 jueces legos), y otro para el juicio (12 jurados). La constitución española de 1978 establece en su artículo 125 que “los ciudadanos podrán participar en la Administración de Justicia mediante la institución del Jurado, en la forma y con respecto a aquellos procesos penales que la ley determine”. Posteriormente, el funcionamiento del jurado quedó regulado por la Ley orgánica 5/1995. Este mecanismo judicial sólo se da en el orden penal y en supuestos referidos a delitos tasados en la ley como homicidio, amenazas, omisión del deber de socorro, allanamiento de morada, cohecho o malversación de caudales públicos.

El jurado español está compuesto por nueve ciudadanos bajo la dirección de un juez que realizará su función sin influir en la decisión que tomen. Los miembros del jurado se escogen para cada caso concreto. Han de reunir unas condiciones, entre las que se encuentran la necesidad de ser ciudadanos españoles, mayores de edad, en el pleno ejercicio de sus derechos civiles y políticos y que sepan leer y escribir. Asimismo, deben residir en el municipio donde se cometió el delito y no pueden estar vinculados con la causa.

Su veredicto debe responder a las preguntas del juez presidente del tribunal sobre los hechos alegados por las partes, la participación del acusado en los mismos y su culpabilidad. Para ello, durante la fase de deliberación los miembros del jurado, a puerta cerrada, votan primero los hechos alegados durante el proceso por las partes. Si esos hechos obtienen al menos 7 votos en el caso de que esos hechos resulten perjudiciales para el acusado y 5 si le son favorables, se consideran probados. Una vez que ocurre eso, se vota para decidir acerca de su culpabilidad o inocencia. Por supuesto, el magistrado puede devolver el acta si considera que hay defectos.

Un cuarto punto que merece la pena comentar en el aula es la presencia y el papel de los *Paralegal*, ya que ese es el empleo que ejerce el personaje de Erin Brockovitch. En EE. UU. pueden trabajar en un despacho de abogados personas no tituladas en Derecho; es decir, se trata de personas que no poseen licencia para ejercer como abogados, pero pueden ayudar al abogado que lleva el caso, realizan las tareas que este le encomienda, pero la responsabilidad final recae en el abogado. En España, esta labor la podrían hacer graduados en Derecho recién salidos de la universidad que pretenden destacar para que los contraten en los despachos como abogados asociados.

Aunque no las abordaremos en este artículo por falta de espacio, la visualización y comentario de esta película nos permitiría mostrar la diferencia entre un juicio y un arbitraje, abordar la prescripción de los delitos, explicar la diferencia entre delito e infracción, comentar el proceso de arbitraje en EE. UU. y España y explicar las características del *tort law*, uno de los elementos más difíciles de abordar en la traducción del inglés.

6. Conclusión

En este artículo hemos querido recalcar las ventajas de incorporar la transversalidad en la asignatura de Traducción jurídica del grado de Traducción e Interpretación. En concreto, al plantearnos cómo introducir contenido plenamente jurídico de manera más atractiva en esta materia especializada, nos hemos interesado por conocer las corrientes más útiles en la docencia del grado en Derecho, por considerarla la materia más afín a nuestra asignatura. De este modo, hemos podido observar que el cine ocupa cada vez más espacio en el aula del grado y posgrado de Derecho y hemos considerado que, dado al éxito contrastado del mismo, sería adecuado replicar ese abordaje en nuestro grado.

Asimismo, la propia declaración de Bolonia nos incita a modificar nuestro rol como docentes, a dejar a un lado las clases magistrales y dar más espacio al alumno, a la vez que este asume un papel más activo y autónomo, mientras que aseguramos que la planificación de nuestras sesiones garantiza que el alumno adquiera las competencias necesarias para el ejercicio de su profesión. Hemos explicado que la introducción de películas de contenido jurídico en el aula nos ayudaría a trabajar las competencias específicas del alumno, a la vez que les proporcionamos un marco más “agradable” para la adquisición de contenidos jurídicos. Por restricciones de espacio, hemos realizado nuestra propuesta con una sola película, *Erin Brockovich*, pero cuyo análisis basta para entender cómo tan solo dos horas de visualización nos permiten abordar cuatro aspectos

fundamentales del Derecho comparado: las demandas colectivas, los daños punitivos, el papel del jurado y la existencia de los *paralegal*, a la vez que hemos mencionado otros aspectos que serían dignos de estudio. Aunque no lo hemos podido verificar con nuestros alumnos (de hecho, este sería el siguiente paso de nuestro estudio) pensamos que la visualización del filme y su posterior comentario en el aula resultará más ilustrativo y atractivo que solo el comentario de la docente en el aula.

Referencias bibliográficas

- ALCALDE PEÑALVER, E. (2016): “La doble especialización en traducción jurídica y financiera: vínculos y necesidades formativas en España”. *MONTI*, 8, 279-300.
- BERDIÓN MORO, R. (2017): “Comparación entre los daños punitivos en el ordenamiento jurídico de Estados Unidos y el español”. Trabajo final de grado. Madrid: Comillas [en línea] Disponible en: <<https://repositorio.comillas.edu/rest/bitstreams/88278/retrieve>> [Consultado de 16 de septiembre de 2020].
- BORJA ALBI, A. (1999): *La traducción jurídica: didáctica y aspectos textuales*. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/lengua/aproximaciones/borja.htm> [en línea] [Consultado de 10 de septiembre de 2020].
- CARRASCOSA GONZÁLEZ, J. (2013): “Daños punitivos: aspectos de derecho internacional privado europeo y español”. En M. J. Herrador Guardia (dir.), *Derecho de daños*, 383-464. Madrid: Ediciones Lefebvre.
- COBACHO LÓPEZ, A. (2012): “El empleo del cine en la docencia del Derecho Constitucional”. En S. García Vázquez (coord.), *El derecho constitucional en el cine: materiales didácticos para un sistema ECTS*, 21-28. A Coruña: Universidade da Coruña, Servicio de Publicaciones.
- DE LA TORRE, S. (2005): “Aprendizaje integrado y cine formativo”. En S. De la Torre; M.A. Pujol, y N. Rajadell (coords.), *El cine, un entorno educativo*, 13-36. Madrid: Narcea.
- FALZOI ALCÁNTARA, C. (2005): “La traducción jurídica: Un intercambio comunicativo entre sistemas”. En M. L. Romana García (ed.), *II AIETI. Actas del II Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. Madrid, 9-11 de febrero de 2005*. Madrid: AIETI, 760-768.
- FERRERES COMELLA, A. (2005). “Las acciones de clase (“class actions”) en la ley de enjuiciamiento civil”. *Actualidad Jurídica Uría y Menéndez*, 11, 38-48.

- GALEANO, M.A. (2017): "Estudios de derecho y cine: entramados de una historia que ya se está rodando". *Revista CES Derecho*, 8, 2, 298-321.
- GÓMEZ GARCÍA, J. A. (2010): "Los estudios de derecho y cine como ámbito de investigación". *Anuario de filosofía del derecho*, 26, 241-246.
- GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (2003): "Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final". Bilbao: Universidad de Deusto. Disponible en: <http://www.ub.edu/cubac/content/gonz%C3%A1lez-j-wagenaar-r-2003-tuning-educational-structures-europe-informe-final-bilbao-univers> [Consultado el 8 de julio de 2020].
- ITURMENDI MORALES, G. (2017): "¿Hacia la responsabilidad civil punitiva?" *Actualidad Civil*, 9, 1-29.
- KELLY, D. (2002): "Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular". *Puentes*, 1, 9-20.
- KELLY, D. (2005): *A Handbook for Translator Trainers*. Manchester: St Jerome Publishing.
- MAYORAL ASENSIO, Roberto. (1997-1998): "La traducción especializada como operación de documentación". *Sendebarr: Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación*, 8-9, 137-154.
- MAYORAL ASENSIO, R. (1999): "La traducción de referencias culturales". *Sendebarr*, 10-11, 67-88.
- MONTERO CURIEL, M. (2010): "El proceso de Bolonia y las nuevas competencias". *Tejuelo*, 9, 19-37.
- NOVO PÉREZ, M; ARCE FERNÁNDEZ, R. y SEIJO MARTÍNEZ, D. (2002): "El tribunal del Jurado en Estados Unidos, Francia y España: tres modelos de participación en la administración de Justicia. Implicaciones para la educación del ciudadano". *Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 32, 335-360.
- PÉREZ TRIVIÑO, J. L. (2007): "Cine y derecho: aplicaciones docentes". *Quaderns de Cine*, 1, 69-78.
- RIVAYA GARCÍA, B. (2005-2006): "Derecho y cine todo lo que siempre quiso saber sobre el derecho y nunca se atrevió a preguntar". *Ratio Juris*, 3, 135-151.
- RIVAYA GARCÍA, B. (2006): "Derecho y cine. Sobre las posibilidades del cine como instrumento para la didáctica jurídica". En B. Rivaya García y M. A. Presno Linera (Coords.), *Una introducción cinematográfica al derecho* (pp. 12-29). Tirant lo Blanch.
- RIVAYA GARCÍA, B. (2010): "Algunas preguntas sobre derecho y cine". *Anuario de filosofía del derecho*, 26, 219-230.

- RUIZ SANZ, M. (2010): "La enseñanza del derecho a través del cine: implicaciones epistemológicas y metodológicas". *Revista de educación y derecho*, 2, 1-16.
- SORIANO BARABINO, G. (2018): "La formación del traductor jurídico: análisis de la competencia traductora en traducción jurídica y propuesta de programa formativo". *Quaderns: Revista de Traducció*, 25, 217-229.
- VALDERREY REÑONES, C. (2005): "¿Cómo ser un traductor jurídico competente? De la competencia temática". En M. E. García; A. González Rodríguez; C. Kunschak y P. Scarampi (eds.), *Actas IV Jornadas Internacionales sobre la Formación y la Profesión del Traductor e Intérprete: Calidad y traducción. Perspectivas académicas y profesionales*. Madrid: Universidad Europea de Madrid Ediciones, 20 págs.

Learning collocations in English as a foreign language: a didactic proposal for level B1

Rosario Lisciandro

Centro de Lenguas de la Universidad de Almería

rosario.lisciandro@gmail.com

Fecha de recepción: 15.10.2020

Fecha de aceptación: 17.12.2020

Resumen: Quien estudia una lengua extranjera se pregunta qué es lo que puede hacer para mejorar su fluidez, tanto en el hablado como en el escrito. Una de las respuestas es aprender unidades fraseológicas. Por ello, en este trabajo nos centraremos en los procesos de enseñanza y aprendizaje de colocaciones de la lengua inglesa. Se tratarán, concretamente, colocaciones *sustantivo + sustantivo* y *verbo + sustantivo*, debido a sus numerosas unidades. Se presentará el Enfoque Léxico de Lewis (1993) y su repercusión en la enseñanza del léxico de la lengua inglesa. A continuación, se abordará el concepto de colocación y se delinearán las diferentes tipologías según el esquema propuesto por Corpas Pastor (1996). Por último, se presentarán cuatro actividades originales sobre algunas colocaciones de la lengua inglesa, para facilitar la enseñanza y aprendizaje de este tipo de unidades en el aula del inglés LE.

Palabras clave: colocaciones, enseñanza, aprendizaje, EFL, léxico, nivel intermedio.

Ejercicios de colocaciones en lengua inglesa para el nivel B1

Abstract: Anyone studying a foreign language wonders what they can do to improve their fluency, both in spoken and written form. One of the answers is to learn phraseological units. Therefore, in this paper we will focus on the processes of teaching and learning English language collocations. We will deal, specifically, with noun + noun and verb + noun collocations, due to their numerous units. Lewis' Lexical Approach (1993) and its impact on the teaching of the English language lexicon will be presented. The concept of collocations will then be addressed and the different typologies will be outlined according to the scheme proposed by Corpas Pastor (1996). Finally, four original activities will be presented on some English language collocations, in order to facilitate the teaching and learning of this type of units in the English LE classroom.

Key words: collocations, learning, teaching, EFL, vocabulary, intermediate level.

Sumario: 1. Introduction. 2. The Lexical Approach. 3. What are collocations? 3.1. Characteristics of collocations. 3.2. Taxonomy of collocations. 4. Teaching Collocations in an EFL Classroom. 5. English Language Collocation Exercises. 5.1. Activity 1: *Let's do some shopping!* 5.2. Activity 2: *Be a teacher!* 5.3. Activity 3: *Be a detective!* 5.4. Activity 4: *Escape Classroom!* 6. Conclusion.

1. Introduction

For many years, vocabulary has been the “poor relation” of language teaching (Carter 1987: 145), considered to be a less important element in learning a second language by most teachers. In contrast, Wilkins (1972: 111-112) affirms that “while without grammar very little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed” underlining its importance in the processes of learning and teaching a foreign language.

There is no doubt that learning the lexicon of a foreign language is a rather complicated task, especially if reference is made to the English language. If we stop to think about the vocabulary of our language, we will realize that most of the structures and words we use are prefabricated combinations of all kinds, which makes teachers of a foreign language wonder about how to teach most efficiently the language stored in our brain. That is, if native speakers are able to store an enormous amount of prefabricated combinations, what is the methodology to be employed to help our students build the mental lexicons in which to store these chunks? It is obvious that learners need to acquire a large mental lexicon, because what is acknowledged is that the difference between intermediate and advanced learners is not complex grammar, but the great vocabulary they have stored in their long-term memory (Lewis 2000: 8). However, over the years, language teaching has been based on mastering a grammar system and memorising many isolated words. It is undeniable that students have acquired a great vocabulary and are able to name many objects; however, so much of the effective language is actually made of prefabricated chunks. These lexical combinations, among which we can find collocations, have a function that goes beyond the simple fact of naming objects; they have a pragmatic feature (Lewis 2000: 15). For instance, how can we explain the verb to get in the classroom if we do not name the words it collocates with? This verb is most commonly used in fixed expressions, such as *to get married, to get wet, to get annoyed*, and so on. It is hard not to find this verb in combination with other words.

Our job, as teachers, is to improve our students' linguistic competence and performance in order to reach a good vocabulary level so as to communicate more fluently and precisely. Many students, as mentioned previously, already know a lot of words, but perhaps, they are not conscious of the collocations that those words can have. Many teachers may believe it is only another way of introducing vocabulary in the classroom; however, if we stopped to think about how language is organised, we would realise that most of the lexicon is made up of collocations.

Therefore, in this piece of work we will survey the nature and characteristics of collocations and we will focus our attention on their application in the teaching of the English language. We will discuss the importance of the Lexical Approach (Lewis 1993) in the process of learning new vocabulary and focus on those collocations at level B1. In addition to this, a series of four didactic activities will be presented to improve the learning of level B1 collocations in an amusing and entertaining way.

2. The Lexical Approach

Lewis (1993: 2) states: "An approach is an integrated set of theoretical and practical beliefs, embodying both syllabus and method and it involves principles which reflect the nature of language itself and the nature of learning".

The Lexical Approach focuses on the globality of language and not on what, until then, used to be the focus of foreign language manuals: isolated phrases, grammar and unattractive and unmotivating activities. In this regard, Lewis (1993: 8) argues: "Grammar is normally equated with structures, sentence patterns, different verb forms (the tenses), prepositions and those other supposedly generative bits of the language which are practised in grammar exercises". However, many of these bits of languages that Lewis speaks of are not formed by a single word, such as *by the way*, *the day after tomorrow* (Lewis 1993: 8) and learners tend to translate literally word by word, running the risk of making lexical errors. Lewis asserts that knowledge of grammatical rules is essential, but grammatical notions will not be acquired, but stored in the short-term memory (1993: 35). Instead, his new approach envisages that the student will be able to use words in their context and cotext.

Lexicon, and especially its learning and teaching, is a very complex aspect of language. All types of vocabulary do not make sense outside a specific context. Words do not usually appear alone in a sentence and are

not combined with all words, only with some (Lewis 1993: 116); for example, we say *turn off the light* and not *close the light*. What the linguist proposes in his new approach is the learning and teaching of vocabulary through linguistic chunks, which would facilitate the memorization of vocabulary and improve the fluency of the learners. In other words, introducing the idea of chunks and providing students with appropriate materials to facilitate their identification should be one of the central activities of language teaching (Lewis 1993: 122).

Lewis (1993) structures the vocabulary of a language into four different types of lexical units, from which their combinations are formed: *word – polyword / collocation / institutionalised utterances / sentences frames or heads*.

In order to recognize chunks, it is first important to recognize their structure and formation. It is a conscious learning process that can favour language acquisition.

From a didactic perspective, Lewis (1993: 119-120) proposes several activities to recognize and memorize collocations. Let's look at an example:

Verbs _____	Adjectives _____	Book
-----------------------	----------------------------	-------------

What he proposes is that students are able to find adjectives and verbs that have something to do with the noun *book*.

Taking as an example the English language (Lewis's target language), it is more comfortable and advisable to deal with verbs from a combinatorial point of view. An example is the auxiliary verb *to have*, whose main meaning is possession, but if it is not considered in its lexicalized form, it can assume different meanings, such as *to have a shower*, *to have breakfast*, *to have fun*, depending on the situational context in which it is used. This study methodology allows to improve communicative competence when actually interacting with natives of the studied language.

In addition to this, Lewis maintains that it is important to introduce these units and identify them from the initial level of the language, so that, once an advanced level has been reached, the student will be able to distinguish these combinations, separate them and use their components to

form more units. For this reason, Lewis states that greater attention should be given to the presentation of the lexicon in combination in foreign language classes, so that students can recognize words and their combinatorial limitations. Therefore, a lexical approach in language teaching reflects a belief in the centrality of the lexicon to language structure, in particular to multi-word lexical units or chunks that are learned and used as single items (Richards and Rodgers 2014: 215).

On balance, in the Lexical Approach, language does not consist of traditional grammar and vocabulary, but it is often made up of multi-word prefabricated chunks, which are lexical units rather than grammatical structures. These units consist of collocations and fixed phrases (Richards and Rodgers 2014: 215).

The Lexical Approach underlines the idea that chunks are a central element of naturalistic language use. It cannot be denied that there are advantages in producing utterances from prefabricated chunks rather than from isolated lexical items, as this contributes to make the speech fluent (Richards and Rodgers 2014: 217). The main purpose is to develop learners' awareness and use of these chunks so as to improve their naturalistic language use.

Because of obvious practical reasons, in this paper we will focus exclusively on the learning and teaching of collocations and not on other phraseological units of the English language.

1. What are collocations?

Collocations are free phraseological units that are generated from linguistic norms and that present a certain degree of combinatorial restriction dictated by use (Corpas 1996: 53). In addition, they cannot be considered acts of speech, since they need a context and cotext for them to take on meaning.

The term collocation was first used by Firth (1957) in *Papers of Linguistics*. According to his theory, the meaning of a word depends on the others with which it is combined. For example, one of the meanings of the noun *night* is due to its placability with the adjective *dark* (Firth 1957: 196) and vice versa.

Many linguists have discussed Firth's definition of collocation. Halliday (1961: 276) asserts that a collocation is a syntagmatic association of lexical units, quantifiable as the possibility that it occurs in n intervals from an x unit.

Likewise, the phenomenon of collocations is reduced to the frequent co-appearance of lexical words in speech. In addition, Halliday (1966: 148) argues that lexical theory does not belong to grammar, although it complements it, and that the co-occurrence of lexical units should be dealt with at the lexical level, and not at the grammatical level. For example, grammar is not able to explain why the adjective *strong* is used, and not any other synonym, with the noun *argument* (Halliday 1966: 151).

Sinclair (1966: 415) proposed studying the co-occurrence of lexical units through the use of extensive corpora and introduced new terms such as node (nucleus), span (distance) and collocates (place). In his words:

We may use the term node to refer to an item whose collocations we are studying, and we may define a span as the number of lexical items on each side of a node that we consider relevant to that node. Items in the environment set by the span we will call collocates.

According to his theory, a collocation is the co-occurrence of two or more words found in a short space within a text (Sinclair 1991: 170). Together with S. Jones (1974), he considers as significant collocations those formed by two lexical elements whose coappearance frequency is greater than could be deduced from the individual frequency of each of the elements (Jones and Sinclair 1974: 19). Sinclair adopted the formal criterion: frequency of co-occurrence and positional distance of four words but does not take into account semantic or syntactic aspects of the collocations (Corpas 1996: 57). As Alonso Ramos (1993: 147) stated, the frequent co-occurrence of two lexical units does not necessarily imply the presence of a collocation, and not always the positional distance is four words.

Coseriu (1967) speaks of “lexical solidarities” and distinguishes between unilateral and multilateral. The former function only syntagmatically, like *biting - teeth*, do not constitute collocations because their components do not usually appear in the discourse. On the other hand, the units of the second group, such as *barking - dog*, could be considered collocations, since both terms can appear within the discourse.

Mel'čuk (1981) also delves into the concept of lexical co-occurrence, which is the capacity of lexemes to combine in syntagmas to express different meanings.

Hausmann (1985) asserts that the structure of collocations consists of a determinant element called *base* and a determined one called *collocative*. In noun + verb collocations, the noun performs the base function, while the verb is the collocative. The set of all the collocatives that can be combined

with a base is called “positional radius”, while the positional field is the set of all the terms, generally synonyms, that has a positional potential similar to the base. In the example of *to contract a debt*, the noun *debt* performs the function of base and the verb *to contract* that of collocative. The positional radius of *debt* is composed of the verbs *to owe* and *to repay* while the synonyms of *debt*, such as *credit* and *debit*, form the positional field (Koike 2001: 63).

From the point of view of the system, collocations are no different from free syntagmas. On the other hand, at the normative level, there are some differences, since collocations enjoy a certain degree of combinatorial restriction of their components imposed by use (Corpas 1996: 76).

It may be quite complicated to distinguish a collocation from a locution. Koike (2001) affirms that a collocation is more flexible than a locution, more rigid at a combinatorial level. Moreover, locutions express an idiomatic sense and do not allow modifications at the syntactic level, such as nominalization, adjective modification, transformation into passive (Koike 2001: 31). The locution is less transparent, at a semantic level, than the collocation; however, there are cases in which idiomatic collocations are found (Escandell Vidal 2004: 30-32). For example, if we analyze the verb *to have* in its lexicalized form, its meaning is possession. On the other hand, if we combine it with the noun *breakfast*, the same verb loses its lexical form and acquires a metaphorical meaning.

3.1. Characteristics of collocations

Collocations have a certain degree of combinatorial restriction between their components. From the paradigmatic point of view, there are collocations that maintain a syntactic restriction, such as verb + noun and noun + adjective, for example, *to make friends*. In other cases, on the other hand, a variable restriction is found, for instance, from one type of collocation another one can be derived, such as *torrential rain – rain torrentially* (Corpas 1996: 77).

The collocational distance is the distance between the components of a collocation (Koike 2001: 146). However, the positional theory does not establish which is the one between the components of a collocation (Corpas 1996: 78). Jones and Sinclair (1974) affirmed that the distance between collocatives must be of four positions to the right or left of the nucleus.

3.2. Taxonomy of collocations

As mentioned above, the concept of collocation refers to that property of languages by which a speaker tends to produce certain combinations of words as opposed to other possible combinations. Likewise, collocations are defined as those phraseological units composed of two lexical units in syntactic relation, which do not constitute independent statements, since they need a linguistic context in order to be comprehensible. These are fixed combinations which present combinatorial restrictions dictated by their use, where the base chooses its collocative. Collocations can be composed in the following ways:

noun (subject) + verb: in these collocations the noun performs the function of subject of the verb, which denotes a characteristic action of the designated person or thing (Corpas 1996: 67). For example, *a rumor runs*, *a war breaks out*, *a ship sets sail*, etc. In this group it is possible to include also other types of collocations, e.g., *a fire breaks out*, *an epidemic breaks out*, and *a polemic breaks out*.

verb + noun (object): the collocations in which the noun performs the function of direct object complement are the most conspicuous group and, actually, it is the group we will work with throughout this paper. Verbs such as *to give*, *to have*, *to make*, *to do*, *to take* are found in this group and are considered delexical verbs, that is, verbs that abandon their lexical meaning to acquire another one according to the situational context in which they are used. Given their syntactic scheme, only transitive verbs can intervene in this type of collocations (Koike 2001: 48). Some examples include the following ones, *to play a role*, *a position* or *a function*, *to assume a responsibility*, *to make friends*. But also, *to make a decision* (Corpas 1996: 68-69). It is of capital importance to clarify that the nouns (direct complement) that indicate "a specific person" do not constitute collocations, because it is very difficult to establish a lexical co-occurrence between a transitive verb and a person who performs the function of direct complement (Koike 2001: 48).

noun + adjective: Corpas Pastor (1996: 71-72) calls this type of collocations *adjective + noun* because adjectives imply the base with which they can be combined. However, in this section, the denomination of Koike (2001: 49), *noun + adjective*, is preferred, since it shows the formal structure of these collocations are composed. In examples such as *a fierce enemy*, *blunder*, *brilliant success*, the adjective intensifies its base both positively and negatively. Many times, the collocative (adjective) can be combined with

several bases (nouns) that belong to the same semantic field; for example, *fine ear*, *view*, and *smell*.

noun + preposition + noun: in this type of collocations, the first noun constitutes the *collocative* and the second one the *base* of the combination. *A slice of bread*, *a bar of soap*, *a bar of chocolate*, *a clove of garlic*, are smaller entities, a portion or a unit of something. On the other hand, collocations such as *conference cycle*, *school of fish* and *flock of birds* are considered as the group to which a noun belongs. The combinatorial restriction between the components of the collocations can be fixed as in *school of fish* or variable as in *flock of birds*, *pigeons*, *insects*, where a collocative can be combined with several bases (Koike 2001: 51).

verb + adverb: the collocations that make up this group are composed of a verb and an adverb that ends in *-ly*. Manuel Seco (1972: 175) states that adverbs of mode, intensity, place and time form these collocations. Some examples are: *to desire fervently*, *to pray earnestly*, *to fail miserably*, *to prohibit utterly*, *to face/fight fiercely*, *to rain torrentially*, *to oppose categorically*, *to strike mortally*, *to try uselessly*, etc. These collocations seem to be related, at a lexical level, to other collocations, such as those of noun + adjective, for example, *fervent desire*, *strict prohibition*, *torrential rain* (Koike 2001: 53).

adverb + adjective: Corpas (1996: 75) calls this type of collocations adjective + adverb. The adverbs that form these phraseological units are of mode and intensity, as *firmly convinced*, *madly in love*, *highly reliable*, *closely related*, *visibly affected*, etc. (Koike 2001: 54). The collocative (the adverb) has the function of intensifying the base (the adjective).

In some cases a correspondence can be established with other types of collocations, such as: *deeply asleep* - *sleep deeply* - *deep sleep* (Koike 2001: 54).

verb + adjective: the collocations verb + adjective are not many. However, they must be considered as collocations because they have the typical characteristics of these phraseological units: frequent co-occurrence and combinatorial restriction imposed by use. Among the most common are the following ones: *to leave unharmed*, *to rest assured*, *to walk bundled*, etc. (Koike 2001: 55).

simple lexical unit + locution: the combinatorial restriction established between two simple lexical units, as noun + adjective or verb + noun, also exists between a simple lexical unit and a locution (Koike 2001: 55). This type of co-occurrence bears the name of *complex collocation*,

since one of the components of collocation is a lexical unit, a locution. The semi-idiomatic expressions of Zuluaga (1980: 134-136), such as *to receive with open arms*, *to sleep like a trunk*, *to be stubborn like a mule*, etc., can be considered complex collocations, as their constituent elements are a simple lexical unit and a locution. Following Zuluaga, there are several types of complex collocations as, for example:

verb + nominal locution: *to raise castles in the air*; verbal locution + noun: *give rise to suspicions*; noun + adjectival locution: *health of iron*; verb + adverbial locution: *to do to the letter*; adverbial locution + adjective: *deaf like a wall*.

4. Teaching Collocations in an EFL Classroom

The collocational aspect is essential in the process of acquiring a language, second or foreign, since the lack of knowledge of the combinatorial restrictions of words in a language differentiates the native speaker from the non-native speaker. Castillo Carballo (2001) states that collocations are very complicated to learn since they are combinations of words that are characterized by semantic precision. Through collocations it is possible to determine the degree of knowledge that a speaker possesses and, therefore, their teaching should not be limited to intermediate and advanced levels, but should begin at elementary levels (Higuera García 2006: 29).

When we speak a language, we do not always construct our phrases word by word, but we resort to prefabricated segments that we have memorised in our mental lexicon. In addition, knowing collocations helps to distinguish synonyms and therefore favors the creation of word associations that often appear together.

Collocations are combinations of words, in most cases, transparent. Because of this characteristic and because the elements that compose them are words known to the speaker, they go unnoticed by the student (Higuera García 2006: 30). It is really important for students to be aware of collocations, since they must broaden their knowledge of words that already belong to their mental lexicon so that they can combine them with each other to form lexical collocations.

Teaching collocations in an EFL classroom can be exciting and entertaining but, sometimes, frustrating too. As mentioned previously, collocations are linguistic chunks that native speakers use frequently in their

daily language. As teachers, it is our duty to introduce these types of word combinations to our students so that their fluency and lexical background approximates the vocabulary used by native speakers.

In order to teach collocations appropriately, we have to give them the same importance as other aspects of language, such as grammar, phonetics, pronunciation or intonation. Collocation is not an added feature which we pay attention to once students have reached an advanced level of language. Collocation should play an important part in our teaching from the first lesson because students need to store these chunks little by little (Lewis 2000: 58). Moreover, teaching collocations is not such a difficult task, as in the same way that we teach vocabulary, isolated words, we should teach these peculiar phraseological units. For instance, when we point out some important words to our students, we might, at the same time, present their collocations in the contexts where they belong, so that students may understand them in as a simple way as possible. As Lewis (2000: 60) says:

At a higher level, when students are learning less common vocabulary, we must be aware that some words are used in a very restricted number of collocations. There is no point in knowing the meaning of the words *impetuous* or *initiative* unless you also know the collocations: *impetuous behaviour*, *to take the initiative*, etc.

According to this theory, teachers should never teach isolated words but always try and give a few collocations. For example, if we are teaching the auxiliary verb *to have*, we should add that it may combine with some nouns, such as: *Have (lunch, dinner, fun, a relation with)*.

Just before explaining the verb, doing a brainstorming activity may help students understanding better the concept of collocations. Actually, what teachers should do is make their students aware of this linguistic phenomenon as an essential part of language learning and encourage students to think behind the isolated word and look for some combinations.

Another duty teachers have is to help their students extend the collocational knowledge of the words they already know, and not only teach new contextless words. For example, students who know 2,000 words and six collocations with each, know 12,000 expressions (Lewis 2000: 60).

But, how to memorise and remember all the collocations we learn? Well, there are a few suggestions students may follow. The first one is keeping a collocation notebook. When the teacher says a new collocation or when students find some in-reading exercises, they should write them down and look at them again and again, maybe adding some contextualised

examples in order to understand better their meaning. Lewis (2000: 60) suggests a simple division, for instance:

- Gramatically: section such as *noun + noun, adjective + noun, verb + noun, adverb + adjective*.
- By common key word: collocations with, *to do, to make, to take, to have, to get*, etc.
- By topic: collocations to talk about *holidays, travel, work*, etc.

This simple division may help students to distinguish collocations easily, since they can check them at any time. What is more, keeping collocations organised in a notebook is much better than not storing them. However, it is blatantly obvious that teachers should not teach every single collocation they come across because it may frustrate students. Therefore, it is better to draw students' attention to some of them, the most important ones according to their level and the topic treated in the classroom.

All things considered, in ELT we have always been told that the language we teach and learn is made up of rules and we could just learn them to speak fluently. This is blatantly incorrect, because teaching and learning a language implies more than that. It means focusing on both grammar and, especially, vocabulary. With respect to this, teachers must pay attention to words in combination, because the acquisition of individual items depends not on students using them 20 times in one lesson, but on encountering them, perhaps 10 times, in different contexts at different times (Lewis 2000: 68). Therefore, as Lewis (2000: 68) states: "Spending a lot of class time on traditional EFL grammar condemns learners to remaining on the intermediate plateau".

5. English Language Collocation Exercises

Throughout this paper, it has been mentioned that learning collocations lacks effective material for their teaching and, therefore, the task of the teacher is notably complicated when they have to teach and practise this type of phraseological units in class. For this reason, four phraseological activities on the learning and teaching of English language collocations are presented below. These activities can be used with A1, A2, B1 and even more advanced students as reinforcement and/or review activities. In addition to this, they are intended to be a help for both teachers and students, with the aim of facilitating the learning and teaching of English collocations. The exercises making up the four activities are attached as an

appendix in the Annex 1. All the images in the activities have been taken, free of charge, from the website: www.canva.com.

5.1. Activity 1: Let's Do some Shopping!

This activity is made up of four different exercises. In the first one, students are asked to match the words in the box to the words in the third column to produce the correct collocation. As an aid, they are suggested to use the images in the second column in case they need help. The ten collocations belong to the type *noun + preposition + noun*, for example, *a cup of coffee*, *a bottle of water*, *a packet of crisps*, *a tube of toothpaste*, *a jar of jam*, etc. In the second exercise, students are asked to find out which collocation is used in a metaphorical meaning and which means very easy. In the third one, after correcting the collocations with the teacher, students are asked to rewrite the sentence given using the new collocation. In the fourth exercise, students are asked to make a list of the products they need from the supermarket. In addition, they are recommended to use the vocabulary of the first exercise of this activity. The last exercise is devoted to the speaking skill, in which students must talk in pairs telling their classmates the products of their shopping lists. The whole activity will last approximately fifty minutes.

5.2. Activity 2: Be a Teacher!

The aim of this activity is to make students aware of collocations. The activity consists of three exercises. In the first one students become the teachers of the lesson. They are asked to read and analyse eight sentences, from A to H, in which there are eight mistakes in collocations. In small groups they have to read the sentences and find the mistake in the verb. The winner is the group who finds most errors. In the second exercise there are eight images and students have to write the correct collocation from exercise 1 according to the photos. The last exercise aims to improve the students' speaking skill; therefore, they have to choose some or all of the collocations from the previous exercises and create a dialogue with their partner. The whole activity will last approximately twenty minutes.

5.3. Activity 3: *Be a Detective!*

The aim of this activity, made up of two exercises, is to make students able to identify collocations in a text and follow up with their use. As mentioned before, one of the most important factors in learning collocations is, actually, being able to identify them, in order to keep them in the long-term memory and reuse them in real conversations. For this reason, students are asked to read carefully a text so as to find five hidden collocations and help Detective Ross with his case. The collocations in the text belong to the group *verb + noun*. After completing the task, students are asked to continue the story using the collocations provided in the box. They must write from sixty to eighty words. This second exercise is very useful because it helps students to develop their imagination and use collocations in a real context or situation, since, as it has been said previously, it is essential to use these phraseological units in their context.

This exercise might be carried out both in class (in approximately twenty minutes), or as a homework assignment, depending on the teacher. If used in the classroom, the whole activity will last forty minutes; if autonomously or individually, twenty minutes.

5.4. Activity 4: *Escape Classroom!*

The aim of the activity is to motivate EFL students to learn collocations in an amusing and entertaining way, since they are considered to be one of the most difficult challenges while learning and teaching vocabulary. The activity is run in the following way. The students are locked in the classroom for half an hour. To leave the room they have to look for five images that represent five collocations *verb + noun*. To finish the game successfully, students have to find all of them. The teacher needs five objects where to hide the images and five clues to carry out the game. Before the activity, the teacher hides the photos in the classroom and leaves the first tip on the desk so that the students may start the game. When the students think they have found a collocation, they say it out loud. If the answer is correct, the teacher says *Correct*. If, alternatively, it is incorrect, the teacher says *Try again*. It is of utmost importance that students say the correct collocation without missing any of the elements that form it, since they are all characterised by collocational restriction.

6. Conclusion

Learning and teaching a foreign language is a rather difficult task, especially when it comes to acquiring phraseological units such as collocations.

Michael Lewis in *The Lexical Approach* (1993) focuses the teaching of the lexicon on the learning of linguistic chunks, which facilitate the memorization of the vocabulary and improve the fluidity of the learners, since the presence of a word implies the appearance of another, as in the collocation *dark night*. For this reason, learning collocations is of paramount importance because it improves students' linguistic, phraseological and communicative competences.

As previously discussed, collocations are expressions that are made up of two or more words that, by use and custom, form a single lexical phraseological unit that is not fixed but recognizable. In the English language there are thousands of collocations, some more frequent and common, others, however, belonging to specific languages or jargons. All the collocations are characterized by their quality of being recognizable as a lexical unit, which makes them a distinctive and characteristic type of element in the language (Tiberii 2012).

As stated above, there is often no logical link between the terms that form the elements of collocations, nor can the correct combinations be derived from a reasoning or a lexical rule: think, for example, of the collocations *to break a leg* and *to catch the flu*. In the first case, the meaning of the collocation is not deductible from the sum of the elements that make up the expression, but its meaning is metaphorical, as in the second case, where it is unimaginable *to catch the flu* literally.

Given the difficulty of these expressions, it is of utmost importance that students be made aware of the existence of collocations in order to recognize, learn and reuse them in an autonomous way. For this reason, the objective of this project is to focus on the learning and teaching of the *noun + noun* and *verb + noun* collocations at level B1. Teaching this type of collocations is a rather complicated task, especially if there is a lack of material to support their teaching. In this regard, this project presents four activities on learning *noun + preposition + noun* and *verb + noun* with the aim of being used by both students and teachers as reinforcement and practice in the classroom, or review exercises at the higher levels.

Collocations, like any other linguistic aspect, require a didactic sequence so that the student can master them and internalize that

knowledge. To achieve this, it is possible to opt for the classical didactic sequence of the three P's: presentation, practice and production, or to plan their teaching gradually, memorizing and practicing so that they pass into the long-term memory of the students. It is for this reason that the four activities proposed belong to level B1, because it is essential that these phraseological units be introduced from the intermediate levels, as only through gradual learning will it be possible to store the collocations in the long-term memory for its future reuse in everyday communication.

In conclusion, in spite of the difficulty that the learning of collocations could entail at level B1, its explicit presentation in class is of paramount importance to enhance fluency and to improve the linguistic skills of the students, both from a comprehensive and a productive point of view.

References

- ADAMS C., OBRECHT C., PERKINS M. (2012): Canva. Sidney.
<https://www.canva.com/>
- ALONSO RAMOS, M. (1993): *Las funciones léxicas en el modelo lexicográfico de I. Mel'čuk* (Tesis doctoral). Madrid: UNED.
- CARTER, R. (1992): *Vocabulary. Applied Linguistic Perspectives*. London and New York: Routledge.
- CASTILLO CARBALLO, M. A. (2001): El universo fraseológico: algunos enfoques. *Revista de lexicografía*, 8, 25-41.
- CORPAS PASTOR, G. (1996): *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- CORPAS PASTOR, G. (2003): *Diez años de investigación en la fraseología*. Barcelona: Iberoamericana.
- COSERIU, E. (1967): *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid: Gredos.
- ESCANDELL VIDAL, M. V. (2004): *Fundamentos de semántica composicional*. Barcelona: Ariel.
- FIRTH, J. R. (1957): *Papers in linguistics 1934-1951*. London: Oxford University Press.
- HALLIDAY, M. A. K. (1966): "Lexis as a Linguistic Level" in Bazell *et al.* (eds.). *In Memory of J. R. Firth*. London: Longman, 148-162.
- HAUSMANN, F. J. (1985): "Kollokationen im deutschen Wörterbuch. Ein Beitrag zur Theorie des lexikographischen Beispiels". Henning Bergenholtz and Joachim Mugdan (eds.). *Lexikographie und*

- Grammatik. Akten des Essener Kolloquiums zur Grammatik im Wörterbuch*. Tübingen: De Gruyter, 118 - 129.
- HIGUERAS GARCÍA, M. (2006a): *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera*. Málaga: Asele.
- HIGUERAS GARCÍA, Marta (2006b): *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*. Cuadernos de didáctica del español/LE. Madrid: Arco/libros.
- JONES, S., SINCLAIR J. M. (1974): "English Lexical Collocations. A study in Computational Linguistics", *Clex*, 24, 15-61.
- KOIKE, K. (2001): *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico-semántico*. Universidad de Alcalá de Henares, Alcalá de Henares: Takushoku University.
- LEWIS, M. (1993): *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. London: Language Teaching Publications.
- LEWIS, M. (2000): *Teaching collocation. Further Developments in the Lexical Approach*. London: Language Teaching Publications.
- MEL'CUK, Í. A. (1981): "Meaning-Text Models: A recent trend in Soviet linguistics". *Annual Review of Anthropology*, 10, 27-62.
- RICHARDS, J. C., RODGERS T. S. (2014): *Approaches and Methods in Language Teaching: a description and analysis*, Third Edition. New York: Cambridge University Press.
- SECO, M. (1972): *Gramática esencial del español. Introducción al estudio de la lengua*. Madrid: Aguilar.
- SINCLAIR, J. M. (1966): "Beginning the Study of Lexis". In Bazell, Catford, Halliday and Robins (eds.). *In memory of J. Rupert Firth*. London: Longman.
- SINCLAIR, J. M. (1991): *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oupe.
- TIBERII, P. (2012): *Dizionario delle collocazioni: le combinazioni delle parole in italiano*. Bologna: Zanichelli.
- WILKINS, D. A. (1972): *Linguistics in language teaching*. London: Edward Arnold.
- ZULUAGA, A. (1980). "Introducción al estudio de las expresiones fijas". *Studia Romanica et Linguistica*, 10, Francfort-Berna-Cirencester: Peter D. Lang.

ANNEX 1

Activity 1: Let's Do some Shopping!

1. Match the words below to the words in the third column to produce the correct collocation. Use the images in the second column for help!

coke water crisps jam bread cake
chocolate wine coffee toothpaste

A CUP OF		
A BOTTLE OF		
A PACKET OF		
A TUBE OF		
A JAR OF		
A LOAF OF		
A PIECE OF		
A TIN OF		
A GLASS OF		
A BAR OF		

2. In the previous exercise there is one collocation which, in a metaphorical context, means “very easy”. A clue: It is something very sweet. Do you know the answer? Write it in the box.

Something easy to do: _____

3. As you already know the answer, rewrite the sentence changing *very easy* and using the new expression.

- a. John, I'm so happy, I've passed my English exam. It was very easy.
b. John, I'm so happy. I've passed my English exam. It was _____.

4. Now, let's go to the supermarket. Make a list of the products you need for your fridge. Use the vocabulary of exercise number 1. Then, tell your partner the products you need to get at the supermarket.

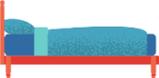


Activity 2: Be a Teacher!

1. Each phrase contains a mistake in the verbs. In small groups, read the sentences and find the mistakes. The winner is the group who finds most errors. Write the correct verb in the right column. Let the search begin!

A	Paul wants to play sport because it's healthy.	
B	John likes to touch the guitar because he loves music.	
C	Anna loves doing basketball with her friends.	
D	Bob hates doing the bed every morning.	
E	Can you make a picture of me, please?	
F	Mum, I don't like making the washing-up!	
G	Saro is very sociable. He loves doing new friends.	
H	Nuria likes to hear to music in the afternoon.	

2. Look at the images and write an example using the correct collocation from exercise 1.

3. Let's do some speaking! Talk in pairs. Choose some or all of the collocations from the previous exercises and create a dialogue with your partner.

**STUDENT
A**

**STUDENT
B**

Activity 3: Be a Detective!

1. Read carefully. In the text there are five hidden collocations *verb + noun*. Find them and help Detective Ross with his case. Write your answers in the box below.

The innocent woman.

Yesterday I woke up at 7 o'clock. As usual, I had breakfast and then I went to the bus stop. I took the bus and when I arrived at my office and I opened the door I noticed something strange. I saw that my secretary, John, had been murdered. I was scared and shocked so that I called the police. When the police arrived, they asked me a lot of questions but I knew nothing. The problem was that they believed I had murdered John. Please, I am innocent! Help me!

1.
2.
3.
4.
5.

2. And now it is up to you! Continue the story using the following collocations. Write between 60 and 80 words. Let your imagination run wild!



To make a mistake
 To have a relationship with
 To make money
 To keep a promise
 To keep a secret

Write the follow-up to your story here.



Activity 4: Escape Classroom!

Instructions for teachers. Hide the images of the collocations in the suggested places before the beginning of the class. Explain the rules of the game to your students. The activity lasts 30 minutes.

You can find the first tip in an object full of words. Answer: book .		
Image inside a book.	 Key: to do the ironing.	Tip: you can find the next tip in an object that it's used for checking the time. Answer: clock .
Image behind a clock.	 Key: to have a party.	Tip: you can find the next tip in an object full of pens. Answer: pencil case .
Image behind a pencil case.	 Key: to make a call.	Tip: you can find the next tip in an object with days on it. Answer: calendar .
Image behind the calendar.	 Key: to do yoga.	Tip: you can find the next tip in an electronic object used for typing. Answer: keyboard .
Image behind the keyboard.	 Key: to have a haircut.	<p>Congratulations!!!</p> <p>This is the end of the game! You have escaped the room!</p>

Isabelle de Charrière et le conte de la princesse Aiglonette

Aurora M.^a García Martínez
Universidad de Castilla-La Mancha
aurora.garcia@uclm.es

Fecha de recepción: 19.10.2020

Fecha de aceptación: 23.11.2020

Résumé : Isabelle de Charrière écrit le conte *Aiglonette et Insinuante* pour la Reine Marie-Antoinette retenue aux Tuileries. Ainsi, grâce à des fées, elle put la conseiller pour affronter cette situation dignement. Dans le but de classer ce récit en tant que conte de fées ou conte philosophique, cet article analyse les différences entre eux, leur définitions et structures, parmi d'autres caractéristiques, sous les préceptes de théoriciens comme Vladimir Propp.

Mots-clés : *Isabelle de Charrière, Aiglonette, cuento, hadas, filosófico.*

Isabelle de Charrière and the Tale of Princess Aiglonette

Abstract: Isabelle de Charrière wrote the tale *Aiglonette et Insinuante*, for Queen Marie-Antoinette, held in the Tuileries. Thus, through fairies, she was able to advise her to deal with this situation with dignity. In order to classify this story as a fairy tale or a philosophical one, this article analyzes the differences between them, their definitions and structures, as well as other characteristics, under the precepts of theorists such as Vladimir Propp.

Key words: Isabelle de Charrière, Aiglonette, tale, fairy, philosophical.

Sumario: 1. La définition du conte. 2. Les différents types de conte. 3. Le conte et ses théories. 4. Le contexte du conte *Aiglonette et Insinuante* (1791). 5. *Aiglonette et Insinuante* (1791). 6. L'analyse d'*Aiglonette et Insinuante*. 7. Conclusion.

1. Introduction

Avant de publier le conte *Aiglonette et Insinuante*¹ en 1791, Isabelle de Charrière² avait écrit le conte *Bien-Né* (1788). Aiglonette était une

¹ Oorschot 1980, t. 8 : 255-260.

princesse, Bien-Né, un prince. Nous pouvons y trouver des similitudes et nous les indiquerons sommairement, mais cet article se centrera sur le conte *Aiglonette*, dans le but de classer ce texte, de vérifier si ce récit correspond à un conte de fées merveilleux ou plutôt à un conte philosophique voire politique, ou bien encore, fantastique. Aussi, nous analyserons quels sont les messages qui s'y trouvent, leur importance et à qui ils étaient adressés.

Suivant les préceptes de théoriciens des contes féeriques tel que Vladimir Propp, et de Jean-Louis Tritten ou Henri Coulet pour les philosophiques, nous pourrions confirmer l'habileté d'Isabelle de Charrière pour s'adonner à ce style si différent de ses romans épistolaires et, également, avec autant de succès.

Tout d'abord, rappelons ce qu'est, en tant que genre, un conte.

2. La définition du conte

Le conte, genre littéraire-narratif, est généralement considéré comme étant un court récit d'aventures imaginaires, invraisemblables, qui sert à instruire voire à amuser ou divertir, et qui est habituellement destiné aux enfants.

Pour Marc Soriano, les contes sont avant tout des œuvres d'art :

Parce que ce sont des œuvres d'art, les Contes, pour la plupart, sont construits sur des thèmes qui sont fondamentaux pour l'homme. Ils évoquent, sous une forme indirecte ou imagée, les problèmes qui sont les plus importants pour l'humanité : le rapport entre l'homme et la nature, la relation entre l'homme et la femme, la solidarité entre les hommes, etc. (1968 : 470-471)

De son côté, Nicole Gueunier cite l'*Encyclopédie*. En opposant le conte à la fable, elle en indique trois caractéristiques : le conte est une histoire fautive qui n'a rien d'impossible ; une fable sans but moral qui n'a ni unité de temps ni unité de lieu, ni unité d'action ; un court roman fictif.

Mais le conte n'est pas simplement un « court roman » comme le signale Gueunier, en citant Diderot. Il passe de la tradition orale à l'écrit

² En 1740, Isabella Agneta Elizabeth van Tuyll van Serooskerken naît au château de Zuylen, près d'Utrecht (Hollande), appelée aussi *Belle de Zuylen*. Madame de Charrière (par son mariage) vivra à Colombier (Suisse) jusqu'à sa mort, en 1805.

dans un processus de consolidation de son genre et, lui aussi, se décline en plusieurs catégories comme nous allons le constater ci-après.

3. Les différents types de conte

Le formaliste russe Vladimir Propp (1965, 1970) nous propose sept divisions pour classer les contes : les contes-fables mythologiques, les contes merveilleux purs, les contes et fables biologiques, les fables pures sur les animaux, les contes « sur l'origine », les contes et fables humoristiques, et les fables morales.

En ce qui concerne les contes de fées ou merveilleux, Propp en donne la définition suivante :

Le conte merveilleux est un récit construit selon la succession régulière de fonctions [...] dans leurs différentes formes, avec absence de certaines d'entre elles dans tel récit, et répétitions de certaines dans tel autre. Cette définition fait perdre son sens au mot merveilleux, et il est facile en effet d'imaginer un conte merveilleux, féerique ou fantastique, construit d'une manière tout à fait différente. (1965, 1970 : 122)

Par ailleurs, dans une perspective psycho-psychanalytique, Bruno Bettelheim affirme que ce type de conte contribue à permettre d'affronter les dures épreuves de la vie, car il aide à acquérir le réconfort :

Il est certain que, dans la réalité, on ne réussit pas toujours à connaître la délivrance et le réconfort ; mais cela n'encourage guère l'enfant à affronter la vie avec la fermeté qui lui permettrait d'accepter l'idée qu'en passant par de dures épreuves, il peut finir par vivre sur un plan supérieur. Le réconfort est le plus grand service que le conte de fées puisse rendre à l'enfant : la certitude que, malgré toutes ses tribulations [...], non seulement il réussira, mais qu'il sera débarrassé des puissances malveillantes et qu'elles ne reviendront plus jamais menacer la paix de son esprit (1976 : 224).

Et d'ajouter que, comme des graines sur un terrain productif, le conte de fées aura des conséquences immédiates dans le conscient, mais également dans l'inconscient et toujours au bénéfice de l'enfant, ce que nous pouvons aussi appliquer à l'adulte qu'il deviendra :

Raconter un conte de fées, exprimer toutes les images qu'il contient, c'est un peu semer des graines dont quelques-unes germeront dans l'esprit de l'enfant. Certaines commenceront tout de suite à faire leur travail dans le conscient ; d'autres stimuleront des processus dans l'inconscient. [...] Mais les graines qui sont tombées sur le bon terrain produiront de belles fleurs et des arbres vigoureux ; c'est-à-dire qu'elles donneront de la force à des sentiments importants, ouvriront des perspectives nouvelles, nourriront des espoirs, réduiront deangoisses, et, ce faisant, enrichiront la vie de l'enfant, sur le moment et pour toujours (*ibid.* : 234).

Jean-Louis Tritten, dans *Le conte philosophique* (2008), distingue trois des types cités précédemment, à savoir : le conte féerique ou merveilleux, le conte fantastique et le conte philosophique. Notamment, il désigne le XVIII^e siècle comme étant l'éclosion du conte merveilleux avec à l'origine Antoine Galland et sa traduction de l'arabe de *Les Mille et une nuits*, à partir de 1704. Citant Propp, Tritten montre que ce type de conte incorpore des « critères rigides » comme une phrase initiale caractéristique (*Il était une fois*), une progression dans la narration débouchant sur un heureux dénouement, ainsi qu'une « fantaisie de l'imagerie populaire » dans laquelle « les souillons deviennent des princesses, les citrouilles des carrosses, les princes sont tous charmants ».

En ce qui concerne le conte fantastique, Tritten le qualifie d'« objet littéraire ». Il est proche du réel mais n'a pas de sens ni d'explication rationnelle. Le lecteur doit se laisser emporter, se questionner et s'inquiéter des réponses. En effet, proche du conte de fées, le conte fantastique est un récit qui commence comme un roman mais au cours duquel des éléments irréels, surnaturels entrent en scène. Il est alors difficile, tant pour le lecteur comme pour le héros lui-même, de différencier la réalité du fantastique, de l'imaginaire.

Au sujet du conte philosophique, Tritten souligne la différence avec le féerique : « le refus de l'adhésion au récit » et avec le fantastique : « l'évidence des réponses raisonnées de la fin », en concluant que le conte philosophique intéresse mais n'émeut pas.

Le conte philosophique incorpore des situations presque réelles, des personnages familiers. Il est souvent la représentation des idées, la plupart nouvelles, de l'auteur et de sa voix contre l'ordre établi, contre la société du moment. Pour cela, il se sert de l'imaginaire, avec un personnage principal qui lutte contre ses ennemis ou doit les affronter, combat dont la fin ou la conclusion reste indéniablement évidente mais n'est pas incluse. Il contient un message, mais celui-ci est masqué. Donc, le lecteur doit s'efforcer de le

découvrir et de ne pas se laisser bercer par l'histoire comme dans d'autres types de contes. Il porte à la réflexion.

Il faut indiquer qu'à ses débuts, le conte philosophique n'était pas toujours signé, bien que le public pût reconnaître parfaitement le style et l'auteur. Cela évitait son emprisonnement, mais difficilement que son récit ne soit brûlé publiquement en forme d'avertissement. Comme le souligne Tritten :

... le conte philosophique ne peut exister que dans un environnement négatif, qu'il ne peut poser son existence que dans la lutte contre une oppression intellectuelle, politique ou religieuse, [...] traduit une situation inquiétante (2008 : 29).

Et il mentionne trois conditions impératives du conte philosophique au sujet de l'écrivain, des circonstances et des lecteurs :

Un écrivain-juge-de-son-temps à la plume légère et posée tout à la fois, une situation de l'homme plus désespérée que jamais et des lecteurs capables de s'arracher à la vase des idées reçues. La distance est la loi constante du conte philosophique (*ibid.* : 152).

Les spécialistes du conte philosophique ont comme référence le récit *Candide*, et Voltaire comme étant le père de ce genre de récit. Il y trouvera l'arme critique avec laquelle proclamer « la pensée expérimentale (morale, sociale et politique) » et de ce fait, comme le souligne Tritten, Voltaire deviendra un : « créateur de procédés qui vont marquer définitivement le conte philosophique » (*ibid.* : 151).

Dans ce sens, Alain Parreau mentionne, dans son article « Le conte philosophique » (2012), que le conte, au début, était considéré comme étant « un récit inoffensif et sans prétention », mais que « seul le conte philosophique réunit le plaisir de la fiction et le sérieux de la pensée ».

En effet, il décrit les raisons qu'avait Voltaire de s'en servir et d'exposer une pensée nouvelle avec la liberté de l'imagination et en s'affranchissant des contraintes littéraires :

La très grande liberté de construction autorisée par le genre du conte, l'absence de contrainte du vraisemblable, la multiplication des registres, des situations et des personnages sont autant de moyens qui font de la fiction le laboratoire où une nouvelle pensée s'invente, contre la rhétorique morte des systèmes. [...] Le conte philosophique sera pour Voltaire l'instrument d'une passion critique qui vise à défaire,

par la puissance véridique d'une fable, celle de l'expérience de la Résistance et le poids du parti communiste. [...] l'imagination littéraire peut se retourner contre l'idéologie et en défaire les représentations. (2012 : 25-27)

De son côté, Henri Coulet donne de clairs indices pour repérer un conte philosophique : l'intention, la pensée et la complicité avec le lecteur :

Le philosophe se sert de la fiction comme d'une grille à travers laquelle l'esprit du lecteur doit saisir une intention et une pensée. Dans la mesure où elle renvoie à cette pensée, la fiction est un prétexte, et le lecteur doit la sentir comme telle : le récit philosophique n'est lisible que s'il existe une complicité entre l'auteur et le lecteur (1970 : 439).

Il explique que le but du récit philosophique, qu'il généralise en le nommant roman, est de ne pas éveiller les soupçons de la censure et de servir de guide à des lecteurs déjà convaincus :

Que ces techniques visent à tromper la censure, à persuader par voie détournée, sans doute ; mais il serait naïf de croire que ce fût là leur but principal. Le roman *philosophique* ne touche que ceux qui sont déjà gagnés. Il procure au lecteur le plaisir de voir sa propre pensée élucidée, exprimée dans une forme brillante qui ridiculise la pensée adverse. Sans cette complicité, le récit tombe à plat (*ibid.*).

Coulet classe le conte ou roman philosophique, non comme une allégorie mais plutôt comme étant proche de l'illusion voire de l'allusion :

Le roman *philosophique* n'est pourtant pas une allégorie : pour être philosophique, il n'en est pas moins romanesque, et son lecteur connaît l'illusion produite par le cratère cohérent, plausible, d'un monde imaginaire différente du monde réel et commandé par le monde réel. Comme tout roman, il se définit par la simultanéité et l'identité des contraires, invention et observation, irréalité et réalisme, dans la tension qui est propre au genre. Mais de plus il lui faut cumuler l'effet de l'illusion ainsi obtenue et l'effet de l'allusion. A la limite, l'illusion et l'allusion s'excluent réciproquement. L'illusion rend l'allusion problématique, la pensée n'est plus proposée comme thèse, mais comme hypothèse, le lecteur n'est pas invité à s'engager, mais à s'interroger (*ibid.* : 440).

Et il le qualifie d'instrument d'expression des Lumières, tout en en soulignant certaines limites destinées à ne pas perdre son public :

Le roman *philosophique*, qui est essentiellement l'un des moyens d'expression de la philosophie des lumières et qui exigent l'union subtile de la réflexion, de l'esprit, de l'imagination et de l'observation... (*ibid.* : 441). [...] la dénonciation des hypocrisies et des préjugés n'y va pas jusqu'au cynisme, l'auteur refuse de perdre le contact avec un groupe social ou culturel qui représente à ses yeux la raison universelle (*ibid.* : 446).

À travers les définitions et explications recueillies dans cette partie, nous avons pu établir les traits évidents des différentes sortes de conte, en soulignant celles du conte féerique et philosophique, plus proches du genre du texte d'Isabelle de Charrière.

Nous en viendrons à présent à exposer les théories de Vladimir Propp pour ce qui concerne le conte féerique et de Jean-Louis Tritten pour le philosophique, avec l'aide d'André Petitjean, dans le but de cataloguer le récit d'Isabelle de Charrière.

4. Le conte et ses théories

Vladimir Propp, dans *Morphologie du conte* (1965, 1970) dégage quatre thèses : 1) les éléments constants, permanents, du conte sont les fonctions (actions) des personnages, quels que soient ces personnages et quelle que soit la manière dont ces fonctions sont remplies. Les fonctions sont les parties constitutives fondamentales du conte ; 2) le nombre des fonctions que comprend le conte merveilleux est limité ; 3) la succession des fonctions est toujours la même ; 4) tous les contes merveilleux appartiennent au même type en ce qui concerne leur structure.

Ainsi, pour Propp, c'est à travers les fonctions des personnages qu'il convient d'étudier et de comparer les contes. En effet, à travers un corpus de cent contes, il constate que les noms des personnages changent mais que les actions sont les mêmes. Il en énumère 31 qui peuvent se combiner entre elles : l'éloignement, l'interdiction/transgression, la transgression, la tromperie/réaction du héros, l'interrogation/information, l'information, la complicité, le méfait, le manque, la médiation ou le moment de transition, le début de l'action contraire, le départ, la première fonction du donateur, la réaction du héros, la réception de l'objet magique, le déplacement dans l'espace entre deux royaumes ou le voyage avec un guide, le combat/victoire, la marque/reconnaissance, la victoire, la réparation, le retour, la poursuite, le secours, l'arrivée incognito, les prétentions

mensongères, la tâche difficile, la tâche accomplie, la reconnaissance, la découverte, la transfiguration, la punition, le mariage.

Par ailleurs, chaque type de personnage apparaît d'une manière spécifique dans le conte, comme par exemple « l'auxiliaire magique » en tant que *don* ou « la princesse » qui entre en scène dans la situation initiale, généralement, lors de sa naissance, par exemple, et où il est indiqué ses attributs. Dans certaines occasions, le donateur est aussi introduit au début. De plus, Propp spécifie que les personnages initiaux peuvent réapparaître plus tard. Dans ces cas-là, il est probable qu'un rappel de leur rôle soit nécessaire pour pouvoir suivre le déroulement de l'histoire.

En ce qui concerne les personnages, ils peuvent être analysés à travers leurs nomenclatures, leurs apparences et leurs qualités.

Propp centre son analyse sur les divisions en séquences du conte (méfait/manque — fonctions intermédiaires — mariage ou dénouement-récompense, réparation du méfait, secours, etc.) Tout méfait ou manque crée une séquence et le conte peut en contenir plusieurs. En général, une séquence succède à une autre terminée. Propp spécifie que toutes séquences ne donnent pas toujours lieu à plusieurs contes mais que, selon certaines conditions, plusieurs séquences terminées font partie d'un même et unique conte.

Pour déterminer la structure du conte, il propose un exemple d'analyse composé de cinq catégories d'éléments nommées : les parties constitutives, en guise de résumé : 1) les fonctions des personnages ; 2) les éléments de liaison ; 3) les motivations ; 4) les formes d'entrée en scène des personnages ; 5) les éléments ou accessoires attributifs.

De plus, il définit une structure du conte merveilleux avec comme possibles éléments : une situation initiale dans laquelle est définie la spatio-temporalité, avec la composition, nomenclature et catégorie des personnages principaux et du héros avec ses qualités. Puis, une partie préparatoire avec des donateurs et l'objet magique, entres autres. En ce qui concerne les donateurs, on y décrit leur nomenclature, apparence et leur inclusion dans le conte. On y souligne les dialogues maintenus avec le héros. Toujours dans cette partie préparatoire ou nœud de l'intrigue, le don y est décrit et sa relation avec la tâche à accomplir et la motivation de celle-ci. Pour terminer avec cette proposition de structure, la chute inclurait un secours, par exemple.

Suite à cela, il est nécessaire de se tourner vers le rôle du conteur. Selon Propp, le conteur n'est pas libre de créer dans certains domaines, comme l'ordre des fonctions, de changer les éléments dont les espèces sont

unies par une dépendance, de choisir certains personnages selon leurs attributs pour une fonction déterminée. Et la dépendance de la situation initiale avec les actions citées ici auparavant est une condition *sine qua non*. Cependant, le conteur est libre d'inclure ou non des fonctions, de choisir comment elles s'exécutent, de la nomenclature et des attributs des personnages, ainsi que des moyens qu'offre la langue, c'est-à-dire « le style du conte » car un conte se doit d'être bien narré, comme le définit Richelet dans son *Dictionnaire françois* : « ...plaisamment imaginé et ingénieusement raconté... » (1680 : 173).

Une fois établie la procédure d'analyse du conte de fées ou merveilleux de Vladimir Propp, venons-en à l'analyse de celle du conte philosophique proposée par Jean-Louis Tritten et André Petitjean.

Comme modèle d'analyse d'un récit court, Tritten cite celui du sociolinguiste américain William Labov (1927) qui serait applicable au conte philosophique, contenant des étapes obligées de la « grammaire de texte » :

Une *situation initiale*, (ou *orientation*), une *complication* (ou *perturbation*), une ou plusieurs *actions* (ou *péripéties*), une *résolution*, une *situation finale* et une *morale*. (2008 : 146)

En effet, pour Tritten, ces étapes sont toutes importantes dans un conte ou une fable, sauf la « situation finale ou morale » qui ne l'est pas dans un conte philosophique où il est nécessaire de la déduire. Et il souligne aussi, que, dans le conte philosophique, le conteur n'est pas le personnage principal.

De plus, dans son article « Approches du conte philosophique à partir de l'exemple de *Candide* » (1988), André Petitjean mentionne ses caractéristiques générales, en trois étapes : le régime énonciatif (« complicité entre l'auteur et le lecteur »), le « nous » et le « vous » et un narrateur *anonyme* ; le statut du référent (« ces romanciers rapprochent le plus possible leur fiction de la réalité ») ; la construction narrative (« œuvre narrative en prose véhiculant une thèse »).

Il souligne que les personnages ne sont jamais décrits en détail mais avec « des traits de comportements généraux ou [qui] renvoient à des statuts socio-professionnels ». Il mentionne l'intratextualité du texte avec « les phénomènes microstructurels de corrélations par répétitions d'unités d'ordre phonétique, lexématique ou syntaxique ».

Comme il l'indique, le lecteur doit « prendre en compte l'actualité du moment », « désautomatiser ses représentations afin de voir derrière le réel

les *discours qui le parlent* ». De ce fait, le conte, dit-il, virevolte sur la « *vraisemblabilisation* de la fiction par la multiplication de connotateurs de réel et d'opérateurs d'allusion » et sur la « *dénaturalisation* du référentiel par une représentation distanciée ».

Finalement, Petitjean souligne que le dialogue prend une place importante dans le conte philosophique.

Jusqu'ici, nous avons pris connaissance du conte comme tel, de ses différents types et des caractéristiques spécifiques tant du conte de fées que du conte philosophique.

C'est sur cette base que nous analyserons le conte d'Isabelle de Charrière auquel nous appliquerons les signes identitaires du féerique et du philosophique dans le but de tenter de le cataloguer.

5. Le contexte du conte *Aiglonette et Insinuante* (1791)

De par ses origines, Madame de Charrière connaissait bien la situation de la Hollande et n'hésitait pas à rendre publiques ses remarques au sujet de la liberté et de l'égalité que réclamaient les patriotes et les partisans du *stathouder*. Elle vivait en Suisse et ses pamphlets³ dénonçaient les décisions politiques prises par les gouvernements dont elle était informée. Mais le conte, un genre nouveau pour elle, puisqu'il est destiné généralement aux enfants, lui permettait de personnifier un dirigeant et de lui donner directement des instructions, des conseils reflétant son point de vue sur les affaires d'État tout en utilisant, comme paravent, le jeune public.

Comme le résume Cécile P. Courtney, Isabelle de Charrière est une « partisane de la monarchie [...] très sévère pour le parlement de Paris et [qui] reproche aux parlementaires le ton 'républicain' de leurs remontrances » (Oorschot 1981, t. 10 : 60).

Ainsi, elle écrit le conte *Bien-Né* (cité dans l'introduction) dans lequel un prince reçoit la Sagesse, après l'avoir invoquée, celle-ci lui donnant alors des conseils.

Les traits si détaillés contenus dans le conte facilitaient l'identification du prince : c'était Louis XVI. Tout ceci déplut au souverain, car non

³ *Lettre d'un évêque français à la nation* (1789), au sujet de la réforme du code criminel et de l'abolition de la peine de mort, *Lettres trouvées dans la neige* (1793) ou alors, des fragments plus contestataires sur la liberté de presse, sur l'éducation et les fragments politiques *Lettre d'un anglais à un député de l'Assemblée Nationale de France*, suite de la *Lettre d'un anglais à un député de l'Assemblée Nationale de France* (Oorschot 1981, t. 10 : 315-320).

seulement on le reconnaissait, mais de plus, il y recevait des conseils. Ainsi, dans *Correspondance secrète*, à la date du 16 août 1788, nous pouvons lire en quoi il changea sa vie aussitôt après l'avoir lu :

Le Roi, ayant lu la brochure intitulée *Bien né*, où l'on se permet des recherches sur sa vie privée et de lui donner des leçons, s'est imposé, dit-on, la loi de ne plus boire que de l'eau. (Lescure 1866, t. 2 : 279)

Ce qui ne l'empêcha pas de faire incarcérer le libraire qui prétendait distribuer le conte.

À la suite de cela, et toujours dans le sens de son indépendance d'esprit, Mme de Charrière écrit *Aiglonette et Insinuante* adressé, cette fois-ci, à Marie-Antoinette. Il sera d'abord publié à Neuchâtel, le 10 juin 1791, puis réimprimé à Paris, la même année.

Dans l'avant-propos de l'une de ces éditions, figure une annotation faisant référence à l'épisode du libraire incarcéré et à ses conséquences :

Un écrivain obscur, mais dont la plume était exempte de malice comme d'adulation, traça ce qui aurait dû arriver au roi BIEN-NÉ. Le pauvre prince ne l'aura point lu. Ses ministres lui dérobèrent sans doute son histoire ; car ils en furent si mécontents, qu'ils mirent en prison le libraire qui la débitait : heureusement une femme compatissante fit abrégier le temps de cette dure pénitence ; et quant à l'auteur, il n'a été connu ni du ministre, ni du public. Voyons s'il saura tracer quelques lignes qui ne causent de chagrin à personne, et qui puissent plaire à celle à qui elles seront particulièrement destinées (Oorschot 1980, t. 8 : 254).

Il est évident que les écrits d'Isabelle de Charrière ne laissent personne indifférent. Donc, pour mieux en percevoir les répercussions, il est nécessaire d'approfondir l'étude de ce conte et analyser son contexte.

6. *Aiglonette et Insinuante* (1791)

Le conte *Aiglonette et Insinuante* raconte l'histoire d'une princesse du nom d'Aiglonette qui, à sa naissance, reçut de la part de quatre fées, quatre dons : les dons de la beauté, de la grâce, de l'esprit et du courage. Une autre, plus petite, eut l'intention de lui faire don de la souplesse, mais l'une des autres fées le lui interdit.

Aiglonette recevait toutes les flatteries des courtisans qui en tiraient des bénéfices, malgré la mauvaise réputation qu'elle se créait parmi le peuple. Les dons qu'elle avait reçus à sa naissance ne compensaient pas son malheur quand elle prit conscience des conséquences de son comportement.

Un jour, la princesse souhaita avoir de la souplesse pour affronter les vicissitudes de son agir dissipé et la petite fée apparut. Mais, la princesse hésita à accepter le don de la souplesse car son statut ne lui permettait pas de se plier à sa destinée mais plutôt d'y résister. La fée la convainquit et Aiglonette commença à percevoir dans son entourage des leçons de courage, de dépassement face aux adversités qui modifièrent ses actes mais sans pardonner aux courtisans de n'avoir pas été pour elle de vrais amis.

Nous soulignons le passage dans lequel Isabelle de Charrière recourt à la fable de La Fontaine *Le chêne et le roseau* (1668), car il est possible que son inspiration pour les contes se soit formée avec ce célèbre fabuliste : « Le roseau consent à plier... Le chêne rompt » (*ibid.* : 257). Ce n'était pas la première fois qu'elle citait cette fable. Elle l'avait insérée quelques années auparavant dans *Le Noble* (1763) et dans *Lettres de Mistress Henley* (1784).

Aiglonette fut inclus dans un recueil et réimprimé à Paris, comme nous l'avons indiqué précédemment. De ce fait, nous pouvons lire dans les *Œuvres complètes* :

Réimprimé à Paris la même année, dans un recueil qui portait le titre 'Lettre à M. Necker sur son administration, écrite par lui-même ; suivie d'Aiglonette et Insinuante, conte, par l'auteur de Bien-Né ; des Trois Regnes [*sic*], conte, par M.*** ; et d'un décret sur la constitution civil du clergé' (*ibid.* : 251).

Nous trouvons la première mention du récit dans la correspondance d'Isabelle de Charrière, dans une lettre adressée à Caroline de Sandoz-Rollin⁴, en date du 25 mai 1791 :

⁴ Caroline-Françoise de Chambrier (1768-1859), fille unique, épousa en 1791 Alphonse de Sandoz-Rollin (1769-1862), secrétaire du Conseil d'État, puis conseiller d'État. Elle rencontra Isabelle de Charrière en 1790 et furent amies pour la vie, comme nous l'indique van Oorschot, dans *Œuvres complètes*.

Aiglonette est imprimée et Fauche la vend déjà depuis huit jours ; mais vous ne savez peut-être ce que c'est qu'*Aiglonette*. Je n'avais pas encore donné de nom à la Princesse quand je vous lus la moitié de son histoire. M. du Peyrou en est couroucé. La fée *Insinuante* n'est point assez aristocrate⁵ (Oorschot 1981, t. 3 : 297).

Par conséquent, nous pouvons en déduire que le conte fut imprimé le 17 mai 1791.

Dix jours plus tard, elle l'envoya à Jean-Pierre de Chambrier d'Oleyres (1753-1822)⁶, en précisant la réception qu'avait eu cette histoire dans son entourage :

Voici une petite brochure toute nouvelle. M. Du Peyrou plus aristocrate qu'un vrai aristocrate, s'en est presque fâché. Mme de Tremauville s'en est amusée. Quand on trouverait les principes détestables, il y aurait encore de quoi s'amuser de quelques petites choses assez drôles sur les princes et sur les courtisans (*ibid.* : 299).

M. Chaillet⁷ en opina favorablement comme elle l'indique dans une autre lettre : « M. Chaillet trouve *Aiglonette* fort à son gré, style et morale mais il l'a dit à d'autres ; à moi, il m'a dit qu'il y avait de jolies choses mais que cela ne valait pas *Bien Né* » (*ibid.* : 303) et Philippe Godet le qualifia d'« un gracieux petit conte » l'intitulant : *Aiglonette et Insinuante, ou la Souplesse*.

Plus tard, dans la lettre du 10 juin 1791, elle indiqua à Chambrier d'Oleyres l'envoi d'*Aiglonette* à la Reine Marie-Antoinette qui, à ce moment-là, était confinée aux Tuileries avec toute la famille royale⁸ :

J'ai mis à *Aiglonette* non une enveloppe mais deux bandes de papier en croix, comme on met à certains journaux, et sur une des bandes à la Reine des Français. Cet envoi fait par la poste, en présence de quelques Aristocrates modérés nous a divertis ; nous ne savions pas

⁵ La graphie des citations a été corrigée, pour une meilleure compréhension.

⁶ Baron du roi de Prusse, chambellan de celui-ci en 1780 et ministre à la Cour de Turin de mars 1780 à décembre 1798. En 1806, le roi de Prusse le commissionna de remettre la Principauté de Neuchâtel et Valangin au commissaire de Napoléon et de les reprendre 8 ans après, le nommant gouverneur et lieutenant-général de la Principauté de Neuchâtel (*ibid.* : 824).

⁷ Selon les « Œuvres complètes » de van Oorschot, il ne s'agit pas du Pasteur Chaillet, mais de Jean-Frédéric de Chaillet (1747-1839), capitaine au service de France.

⁸ Quelques jours plus tard, la nuit du 20 au 21 juin, aura lieu *la Fuite à Varennes*. La famille royale prétendait fuir et rejoindre l'armée du marquis Bouillé. Cet abandon de Paris marqua la fin des monarchistes et l'éveil de l'esprit républicain.

ce qui en arriverait mais le pis qui put arriver était qu'il n'en arrivât rien. Nous envoyâmes ainsi deux Aiglonetes [*sic*] séparées, afin que l'une pût aller à la municipalité aux recherches au district, où l'on voudrait, et l'autre aux Tuileries. Une personne à qui je l'avais envoyée sans lettre, sans lui dire de quelle part, a aussi fait une tentative de son côté pour qu'elle arrivât chez Aiglonette. Je saurai bientôt si on a réussi (*ibid.* : 303).

Comme nous avons pu le constater, les événements politiques qui se déroulaient en France retentirent, de nouveau, sur le style d'Isabelle de Charrière provoquant ce changement de registre et la naissance d'*Aiglonette*, entre autres contes.

Une fois le contexte établi, nous passerons à l'analyse proprement dite du conte en vue de tenter de parvenir à sa classification.

7. L'analyse d'*Aiglonette* et *Insinuante*

Pour cette étude du conte d'Isabelle de Charrière, nous mettrons à profit les passages auxquels les préceptes de Propp, de Triter et Petitjean sont susceptibles d'appliquer. Avec Propp, nous vérifierons si *Aiglonette* appartient au conte de fées et avec Triter et Petitjean, s'il s'agit plutôt d'un conte philosophique, comme nous l'indiquions dans l'introduction.

Mais tout d'abord, analysons le titre. Petitjean souligne l'intratextualité basée sur les microstructures phonétiques. De ce point de vue, nous observons dans le prénom *Aiglonette*, à travers le diminutif féminin, une similitude phonétique avec la dernière syllabe qui correspond au prénom de la destinataire du conte, Marie-Antoinette. Pour le corroborer, la deuxième acception de « aiglon » donnée par le *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales* indique que, au sens figuré et par allusion à la noblesse de l'aigle, il s'agit de celui ou celle « qui porte en soi des promesses de génie, d'un sort élevé »⁹. De ce fait, l'auteure écrit, en analogie avec cette définition : « ...une princesse que le ciel destinait à jouer un grand rôle »¹⁰ (255).

Mme de Charrière désirait lui faire parvenir son point de vue, de manière masquée, en vue de l'amener à réfléchir. Elle lui adressait des reproches comme suit :

⁹ Disponible sur web [ref. du 10/07/2020]: <https://www.cnrtl.fr/definition/aiglon>

¹⁰ Ce sont des extraits des *Œuvres complètes* (1980), t. 8 : 255-260 et dorénavant, nous n'indiquerons que le n° de la page des passages dans laquelle ils apparaissent.

S'il y a des gens de bien sur le globe, vous pourrez avoir des serviteurs fidèles, des conseillers vertueux ; mais des amis ! Songez que, pour avoir un ami, il faut être ami soi-même. Il faut écouter des confidences, et vos secrets seuls vous paraissent importants, partager chagrins et plaisirs, et vous ne voyez d'intéressants que les vôtres ; [...], et vous voulez qu'on soit toujours prêt à vous entendre, à vous répondre, à courir avec vous ou pour vous » (256).

Ensuite, Petitjean mentionne une caractéristique du conte philosophique qui est en relation avec le sujet énonciatif, c'est-à-dire, le narrateur. Celui-ci doit rester dans l'anonymat. C'est bien ce que nous pouvons constater dans toute l'histoire d'*Aiglonette*. De plus, pour renforcer cet anonymat, le conte ne fut pas signé, bien qu'on ait pu en deviner l'auteure, Isabelle de Charrière l'ayant envoyé à Marie-Antoinette, comme nous l'avons vu précédemment.

Selon Propp, Tritter et Petitjean, dans la structure du conte, une situation initiale est toujours présente. Il en est ainsi, au début du nôtre, lorsque sont indiqués le lieu et l'origine de la princesse :

Dans un grand empire, naquit d'une grande souveraine, et de l'époux qu'elle avait élevé à une grande dignité, une princesse [...] Toutes les bonnes fées accoururent [...] L'une lui donna la beauté, une autre la grâce, une autre l'esprit, une autre le courage (255).

Dans l'introduction du conte, nous apprenons qui est le personnage type, le sexe, la catégorie de celui-ci et sa nomenclature ou son statut (*une princesse, Aiglonette*), la situation spatio-temporelle (*dans un grand empire*), les auxiliaires magiques que l'on peut considérer aussi comme des attributs, des qualités (les différents dons : *beauté, grâce, esprit, courage*). Toutes ces caractéristiques sont établies par Propp et concernent donc davantage le conte féérique.

Selon lui, les noms changent mais non les actions des personnages ; en ce qui concerne le référent, on y trouve une action donatrice et une réception de l'objet magique. Dans notre cas, des fées offrent des dons à une princesse. Petitjean ajoute que ce référent, fictif, est proche de la réalité, voire familier. Il en est ainsi car le parallélisme avec Marie-Antoinette fonctionne.

D'un autre côté, cette situation initiale est un clin d'œil envers l'époux : il est dit que celui-ci fut élevé « à une grande dignité » par son mariage et d'ajouter plus loin : « Elle gouvernait, sans contradiction, son époux et

l'empire... », citant même Louis le Fastueux (Louis XVI) : « J'ai toujours fait la loi chez moi, et quelquefois chez les autres » (255).

Mme de Charrière prenait goût à ce genre d'ironie. Elle en parsema le conte. En voici d'autres exemples : « ...ce qui depuis fut appelé prodigalité criminelle, se nommait alors bienfaisante libéralité... », « Jusqu'à quand, princes, croirez-vous avoir des amis ! », « ...une justice intérieure, que les grands mêmes ne peuvent faire taire toujours... », « ...le ton à la mode, le ton républicain ». Cette figure rhétorique correspond quant à elle au conte philosophique, de même qu'elle représente le point de vue de l'auteure.

Tritter remarque deux autres particularités du conte philosophique : la *complication* et l'*argumentation*. En ce qui concerne la *complication*, nous pouvons l'appliquer au moment où la petite fée apporte le don de la souplesse et est renvoyée :

La fée un peu altière, [...] voyant arriver doucement et d'un air modeste, une petite fée, [...] du second ordre, lui dit avec assez d'aigreur : « [...] vous apportez en don la souplesse ; mais Aiglonette, [...] n'en aura aucun besoin. Retirez-vous ; vous pourriez nuire au don que je viens de lui faire. La souplesse est incompatible avec la force et le courage » (*ibid.*).

Par suite de cette complication, la petite fée réplique et explique les bénéfices de son don ; c'est une *argumentation* :

[...] Avec de la beauté, de la grâce, de l'esprit, une âme forte et généreuse, on peut faire tout plier ; et l'on n'a jamais besoin de plier soi-même, surtout quand on est élevé au-dessus du vulgaire par la fortune et par le rang.' (*ibid.*).

De son côté, et toujours pour le conte philosophique, Petitjean indique que les personnages ne sont décrits que par des traits de comportements généraux. Il en est ainsi pour les deux personnages principaux de notre récit comme les exemples suivants le prouvent :

- Aiglonette : ce joli enfant devint la plus belle et la plus aimable, malheureuse, clairvoyante, obligeante, discrétion, prudence.
- Insinuante : une fée de second ordre, petite, tant de grâce et une petite dose de timidité, polie, empressements modérés.

Petitjean signale en outre une autre singularité : le dialogue. Nous en avons déjà mentionné quelques exemples ci-dessus, entre les fées. Mais, dans le récit, Aiglonette échangera des pensées avec plusieurs courtisans et

avec la fée Insinuante. Elles parleront du comportement souhaitable face à des circonstances hostiles : se plier aux événements, c'est-à-dire s'adapter sans pour autant être considérée lâche, d'où l'utilité de la *souplesse*, ou alors, se montrer toujours inflexible face à l'adversité. Elles discutent de la cour, des courtisans et de l'amitié intéressée de ces-derniers. Insinuante lui suggère un procédé pour réparer son image mise à mal par son extravagance. En tant que Reine, ayant tout pouvoir à sa portée, elle devait faire preuve de responsabilité et de savoir, pour parvenir à gouverner dignement une nation. Ces arguments correspondent à la philosophie politique.

Finalement, selon Tritter, le conte philosophique ne contient pas de morale, de situation finale, caractéristiques du conte de fées, mais bien une résolution. De ce fait, dans notre histoire, les dernières lignes sont des considérations, des blâmes de courtisans, de « gens » envers Aiglonette et sa conduite si différente de celle qu'à leur guise, ils lui avaient conseillée. Puis, comme chute, elle leur adresse des derniers mots de reproches, une mise en garde et une résolution : « Vous m'avez si mal guidée, [...] que c'est beaucoup que je vous pardonne. Tâchez de suivre mon exemple et n'espérez pas que je me perde pour vous ». Tout cela est digne d'un conte philosophique.

Après avoir analysé la structure du conte et son contenu en appliquant les préceptes de Propp, Petitjean et Tritter, nous avons pu observer un grand nombre d'évidences qui associent *Aiglonette* au conte de fées. Mais il n'en est pas moins un conte philosophique car nous avons relevé plusieurs passages dans lesquels Isabelle de Charrière formule des critiques sociales adressées à la noblesse. En voici quelques exemples :

La cour établissait les assistances et participations de la princesse aux différents événements. Elle la dirigeait, la menait à son gré, sans lui laisser un instant pour se questionner. L'auteure dénonce ces stratagèmes : « ..., injustes humains, injustes sujets, vous jugez à la rigueur celle à qui vous avez ôté la possibilité de réfléchir et de se connaître ! » (256). De plus, elle l'illustre en utilisant la métaphore de l'horloge-automate et de sa mise à l'heure : « Il vous faut un automate que vous remontiez à votre heure, et c'est à quoi un courtisan ne ressemble pas mal à l'extérieur ; mais dans le fait, c'est lui le plus souvent qui ajuste, remonte, qui dispose l'aimant, ou tient les fils ; c'est vous qui êtes la machine » (257).

Pour jouir encore des plaisirs, la cour déguisait les abus de la princesse en les qualifiant à l'avantage des courtisans, malgré le mécontentement grandissant du peuple : [...] ce qui depuis fut appelé prodigalité criminelle, se nommait alors bienfaisante libéralité ; ce

qu'on a qualifié depuis de liberté et d'indulgence excessives, se nommait alors affabilité aimable, mépris magnanime de l'exigeante étiquette. Les appréciations et les qualifications avaient déjà changé dans le public, que le langage des courtisans était encore le même. Aveugles qu'ils étaient, ils croyaient qu'Aiglonette ne pouvait trop persister dans une conduite qui, dangereuse pour elle, désagréable à tout le monde, leur paraissait souverainement avantageuse *pour eux* » (256).

Ce qu'ils appellent *votre gloire, c'est leur intérêt...* (258).

Pareillement, Isabelle de Charrière recourt à la rhétorique en formulant des questions portant sur la réflexion, attributs propres du conte philosophique, telles que : « Le malheur n'amène-t-il pas la réflexion ? Le blâme ne nous force-t-il pas à l'examen de notre conduite ? » (256).

En effet, si la structure portait à croire qu'il s'agissait d'un conte féerique, le contenu, avec les reproches adressés tant à la princesse qu'aux courtisans, les conseils de la petite fée et la réflexion personnelle d'Aiglonette à la fin de l'histoire, prouvent que ce récit a tout pour être également un conte philosophique.

8. Conclusion

L'esprit critique d'Isabelle de Charrière ne pouvait rester silencieux face aux événements de Paris et au devenir d'une femme, à la fois reine et mère. Elle se voyait dans l'obligation de lui faire parvenir ses réflexions à travers un conte candide, de manière à déjouer la censure pouvoir ainsi en assurer la réception par Marie-Antoinette.

Aiglonette et Insinuante sont la représentation parfaite de Marie-Antoinette et de son auteure. Mme de Charrière fait de ce texte, qui a pour structure initiale celle d'un conte de fées, parce qu'il vise à reconforter le désarroi de la Reine et à réduire ses angoisses, l'outil d'expression, par allusion, de ses recommandations. Du conte féerique, elle fait le recueil de ses propres pensées, louant les attributs du personnage principal tout en lui reprochant son comportement irresponsable, non sans pour autant dénoncer la Cour pour l'avoir si mal conseillée. L'écrivaine désirait, par cette fiction merveilleuse et moralisatrice, consoler cette Reine abandonnée de tous qui, à la fin de sa trajectoire, essaya bien, mais inutilement, de récupérer l'indulgence du peuple.

À l'aide de ce récit, Isabelle de Charrière prétendait être la porte-parole d'une conscience populaire pour sa lectrice. C'est avec cette intention

qu'elle écrit ce récit, qui en devient un conte philosophique dont nous ne saurons jamais s'il produisit l'effet désiré sur sa destinataire, d'autant plus qu'il nous sera difficile de vérifier s'il arriva effectivement à bon port.

Bibliographie

- BETTELHEIM, B. (1976) : *Psychanalyse des contes de fées*. Paris : Robert Lafont.
- CHARRIERE, I. de (1979-84) : *Belle de Zuylen, Œuvres complètes*, 10 vols. Van Oorschot. Amsterdam : Éd. Jean-Daniel Candaux et alii.
- COULET, H. (1970) : « La distanciation dans le roman et le conte philosophiques ». *Roman et lumières au 18^e siècle*. Centre d'Études et de Recherches Marxistes : Éditions Sociales, 438-446.
- DEMERS, J. et Lise GAUVIN (1976) : « Autour de la notion du conte écrit : quelques définitions », 'Conte parlé conte écrit'. *Études françaises* [en ligne]. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, vol. 12, 1-2, 157-177, [10 août 2020]. Disponible sur le Web : <<https://www.erudit.org/fr/revues/etudfr/1976-v12-n1-2-etudfr1683/036630ar/>>.
- GODET, P. (1906) : *Madame de Charrière et ses amis, d'après de nombreux documents inédits (1740-1805) avec portraits, vues, autographes, etc.*, t. 1-2. Genève : A. Jullien.
- GREIMAS, A. J. (1966) : *Sémantique structurale*. 'Langue et Langage'. Paris : Larousse.
- GUEUNIER, N. (1970) : « Pour une définition du conte ». *Roman et lumières au 18^e siècle*. Centre d'Études et de Recherches Marxistes : Éditions Sociales, 422-436.
- LESCURE, M. F. A. de (1999) : *Correspondance secrète inédite sur Louis XVI, Marie-Antoinette, La cour et la ville de 1777 à 1792*. Paris : Plon, 1866.
- OZOUF, M. (1999) : *Les mots des femmes, Essai sur la singularité française*. Paris : Gallimard.
- PARREAU, A. (2012) : « Le conte philosophique ». *Le conte. Textes et documents pour la classe* (TDC), 1045, CNDP, 25-27.
- PETITJEAN, A. (1988) : « Approches du conte philosophique à partir de l'exemple de Candide ». *Pratiques : linguistique, littérature, didactique* [en ligne], 59, Les genres du récit, 72-107 [1^{er} août 2020]. Disponible sur le Web : <https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1988_num_59_1_1491>.

- PROPP, V. (1965) : *Morphologie du conte suivi de Les transformations des contes merveilleux* et de Eléazar MELETINSKI, *L'étude structurales et typologique du conte*, trad. de Marguerite Derrida, Tzvetan Todorov et Claude Kahn. Paris : Seuil, 1970.
- RICHELET, P. (1680) : *Dictionnaire françois contenant les mots et les choses, plusieurs nouvelles remarques sur la langue françoise*. Genève : Jean Herman Widerhold.
- SORIANO, M. (1968) : *Les contes de Perrault, culture savante et traditions populaires*. Paris : Gallimard.
- TRITTER, J-L. (2008) : *Le conte philosophique*. Paris : Ellipses.
- WENT-DAOUST, Y. (1995) : *Isabelle de Charrière (Belle de Zuylen) de la correspondance au roman épistolaire*. Amsterdam : Atlanta.

Elaboración de un glosario terminológico español-inglés en investigación científica (Lima, 2020)

Stanley Luciano Zevallos Pitzuha & Jesús Fernando Cornejo Sánchez
Universidad César Vallejo (Perú)
szevallospitzuha@gmail.com / jcornejosa12@ucvvirtual.edu.pe

Fecha de recepción: 15.08.2020

Fecha de aceptación: 21.12.2020

Resumen: El presente estudio tuvo como objetivo elaborar un glosario terminológico español-inglés en investigación científica en Lima durante el año 2020. Un enfoque de investigación cualitativo descriptivo basado en un estudio de caso fue llevado a cabo en esta investigación aplicada. Además, se utilizó la técnica del análisis documental para la extracción del corpus y para completar los campos del glosario. En relación con la metodología de la terminología, se siguió el método del trabajo terminológico de Cabré (1999) para elaborar un glosario bilingüe. El corpus comparable fue constituido por 48 tesis de licenciatura en español y 69 recursos documentales en inglés. Como instrumento de recolección de datos, se utilizaron fichas terminológicas bilingües. Como resultado de este estudio, se obtuvo un glosario terminológico español-inglés en investigación científica, compuesto de 70 términos especializados en español y con los siguientes campos: equivalentes en inglés, categoría gramatical, contextos, definiciones y variaciones denominativas en ambas lenguas de trabajo, con sus respectivas fuentes para cada campo del glosario bilingüe. Asimismo, los resultados indicaron que 244 fuentes de información fueron consultadas para completar todos los campos del glosario bilingüe. Basándose en estos resultados, se concluyó que la extracción de los términos origen, la identificación de los equivalentes, la recopilación de definiciones, la identificación de la categoría gramatical, las fuentes, los contextos y las variaciones denominativas en ambas lenguas de trabajo facilitan la elaboración de un glosario terminológico bilingüe.

Palabras clave: glosario terminológico español-inglés; investigación científica; método del trabajo terminológico; terminología; términos especializados.

Elaboration of a Spanish-English Glossary of Terminology Used in Scientific Research

Abstract: The objective of this study was to create a Spanish-English glossary of terminology used in scientific research in Lima during the year 2020. A descriptive qualitative approach based on a case study was carried out in this applied research. Also, the document analysis technique was used for corpus extraction and for

completion of the glossary fields. Regarding the methodology of terminology, the method for terminology work of Cabré (1999) was followed to create the bilingual glossary. The comparable corpus was made from 48 undergraduate theses in Spanish and 69 documenting resources in English. The data collection instrument employed was the bilingual terminology record. As a result of this study, a Spanish-English glossary of terminology used in scientific research was created, consisting of 70 specialized terms in Spanish language and with the following fields: equivalents in English, grammatical category, contexts, definitions and denominative variations in both working languages, with its respective sources for each field in the bilingual glossary. The findings also indicated that 244 documenting sources were consulted to complete all the fields of the bilingual glossary. Based on these results, it can be concluded that the extraction of source terms, the identification of equivalents, the compilation of definitions, the identification of the grammatical category, sources, contexts and denominative variations in both working languages facilitate the creation of a bilingual glossary of terminology.

Key words: Spanish-English glossary of terminology; scientific research; methodology for terminology work; terminology, specialized terms.

Sumario: 1. Introducción. 1.1. Objetivos. 1.2. La terminología. 1.3. El glosario terminológico. 1.4. El lenguaje especializado. 1.5. La traducción especializada. 1.6. Los textos académicos-científicos. 2. Metodología. 2.1. Enfoque y diseño. 2.2. Metodología del trabajo terminológico. 2.3. Categorías. 2.4. Selección del corpus. 2.5. Técnica e instrumento. 2.6. Procedimiento. 2.7. Rigor científico. 3. Resultados. 4. Discusión y conclusiones.

1. Introducción

La ciencia progresa a través de la investigación científica que comparte sus resultados y aúna esfuerzos para la construcción del nuevo conocimiento y la resolución de problemas actuales. Precisamente, son los investigadores quienes construyen y difunden el conocimiento desde cualquier lugar del mundo. La relación de la ciencia con la traducción y la terminología ha sido explicada por diferentes especialistas. Según Guerrero (2017), los avances científicos y tecnológicos ocasionaron el surgimiento de nuevos escenarios comunicativos y necesidades lingüísticas. Por ejemplo, la necesidad de la comunicación especializada. Precisamente, en este contexto, la terminología empezó a tener un papel fundamental. En cuanto a la interacción entre la traducción y la terminología, de acuerdo con Cabré (2000), tienen una interrelación inevitable ya que la terminología es de gran utilidad para la selección de unidades terminológicas en la traducción de textos especializados. Esto es respaldado por Bevilacqua y Kilian (2017), quienes sostienen que la terminología ayuda sustancialmente a los estudiantes de traducción en la adquisición de la subcompetencia relacionada a la elaboración de recursos terminológicos, tales como

glosarios monolingües y plurilingües, bases de datos terminológicas, así como en la evaluación de los mismos, para ser utilizados en los encargos de traducción especializada.

Con respecto al origen de la labor terminológica, existen investigaciones que datan de principios del siglo XX. En 1938, la Comisión Electrotécnica Internacional (CEI) publicó el primer trabajo terminológico especializado de carácter internacional y profesional: *el Vocabulario Electrotécnico Internacional* (1938) en Londres. El surgimiento de esta investigación radica en el hecho de que, hoy en día, existen pocos estudios dedicados a la elaboración de glosarios terminológicos plurilingües en el área de la investigación científica. De hecho, sólo una investigación de esta naturaleza fue encontrada en los recursos de información disponibles en Internet, tales como bases de datos de artículos científicos y repositorios digitales de universidades. Justamente, fue el caso de López (2011) de la Universidad del Valle de Colombia, con su investigación titulada *Terminologie de la recherche qualitative: Étude terminologique et glossaire espagnol-français-anglais*. En este contexto, es posible afirmar que, debido a la falta de investigaciones relacionadas al estudio terminológico y propuestas de recursos terminológicos plurilingües en el área de la investigación científica, no hay nuevos aportes al campo de la terminología, de la traducción especializada y, en consecuencia, al acervo científico. En relación con las consecuencias de la problemática, Cabré (2000) trae a colación el hecho de que una buena selección lexical es sustancial al momento de traducir textos especializados señalando que el traductor puede cometer falacias si desconoce el léxico especializado, lo que ocasionaría una falta de naturalidad de los textos traducidos. En lo concerniente a los aportes del presente estudio, fundamentalmente, el presente glosario terminológico bilingüe constituye un recurso terminológico valioso para estudiantes, docentes universitarios, traductores, investigadores y otros usuarios de la terminología que necesiten traducir, comprender o producir textos especializados del género académico-científico. Asimismo, el instrumento elaborado en el presente estudio puede ser utilizado como un modelo para la elaboración de nuevos instrumentos para futuras investigaciones. Por todo lo anteriormente expuesto, se procedió a la formulación del problema: ¿Cuáles son los términos usados en el área de la investigación científica?

1.1. Objetivos

En relación con los objetivos del presente estudio, el objetivo principal fue elaborar un glosario terminológico español-inglés en

investigación científica, en Lima durante el año 2020. De igual forma, se propusieron 7 objetivos específicos correspondientes a extraer los términos-origen en español, identificar los equivalentes en inglés, definir los términos-origen y los equivalentes, identificar la categoría gramatical de los términos-origen y equivalentes, identificar las fuentes de los campos trabajados del glosario, identificar los contextos de los términos origen y equivalentes e identificar las variaciones denominativas de los términos-origen y equivalentes, como parte de un glosario terminológico español-inglés en investigación científica.

1.2. La terminología

Cabré (1999) recogió una serie de reflexiones y propuso la Teoría Comunicativa de la Terminología (TCT) en su obra titulada *La terminología: Representación y Comunicación* (1999). Según esta teoría, la terminología es considerada como una disciplina interdisciplinar con aportes de la lingüística, la ciencia cognitiva y las ciencias de la comunicación social. De esta forma, los términos no son unidades aisladas que forman un sistema propio como lo sostenía Wüster (1979). Por lo contrario, los términos y las palabras forman parte del mismo sistema léxico y son incorporados en el léxico de un hablante al especializarse, es decir, los términos son unidades parecidas a otras unidades de comunicación que forman parte de un esquema más grande de la realidad. Por último, a diferencia de Wüster (1979), quien señaló que las variaciones denominativas no eran deseables en la terminología y pregonó el principio de univocidad de los términos, Cabré (1999) aseveró que la variación es un fenómeno real y presente en la comunicación especializada y, en consecuencia, señaló que pueden admitirse variaciones denominativas.

Cabré (1993) define la terminología desde la perspectiva de tres campos de estudio. Como disciplina, es el conjunto de fundamentos conceptuales que rigen el estudio de los términos. Como metodología, es el conjunto de reglas que permiten realizar un trabajo terminográfico. Como especialidad, es un conjunto de términos de una materia especializada.

En este contexto, el término es definido como una unidad de contenido y forma que presenta una doble faceta. En primer lugar, la faceta de la expresión, la cual es explicitada por medio de la denominación. En segundo lugar, la del contenido, la cual es representada por el concepto o noción a la que se refiere la denominación.

1.3. El glosario terminológico

Según Alique (2018), un glosario es definido como una recopilación de explicaciones o definiciones de términos que tratan sobre una misma disciplina o área temática y que se diferencian de los diccionarios especializados porque solo abarcan los términos más representativos. Le Floch (2013) complementa esta idea aseverando que toda elaboración de un glosario involucra primeramente el trabajo de extraer términos especializados de un corpus debidamente delimitado.

En cuanto a la clasificación de los glosarios, Lušicky y Wissik (2015) aseveran que existen dos tipos de glosarios: a) glosarios de lenguaje de especialidad monolingües, los cuales se enfocan en proporcionar información sobre el significado de los términos y; b) glosarios de lenguaje de especialidad plurilingües, también llamados multilingües, los cuales contienen equivalentes en diversas lenguas e incluyen más campos.

Con respecto a la creación de glosarios terminológicos, según Hanoulle y Remael (2015), existen dos formas de elaborar un glosario terminológico: a) de forma manual; y b) por medio de la utilización de un software que involucra un sistema de extracción de terminología.

Cabré et al. (2012) señalan que la construcción de un glosario involucra una serie de decisiones importantes, las cuales incluyen la selección de los elementos o campos para su formación. De esta forma, los campos imprescindibles y recomendados para la elaboración de un glosario terminológico bilingüe considerando el modelo integrado de glosario de la estación *Terminus 2.0* son: a) el término origen; b) el equivalente; c) la definición del término origen y del equivalente; d) la categoría gramatical del término origen y del equivalente; e) la fuente de los campos trabajados del glosario; f) el contexto del término origen y del equivalente; y g) la variación denominativa del término origen y del equivalente.

En relación con el desarrollo del presente glosario terminológico español-inglés en investigación científica, cabe destacar que fue enfocado en base al método terminológico de Cabré (1999).

En cuanto al término origen, es definido como aquel término que se necesita traducir y que se encuentra precisamente en el texto origen. Según Cabré (1993), los términos especializados deben ser extraídos de textos reales, y su frecuencia de aparición en los diferentes textos origen que conforman el corpus debe ser recurrente. De igual manera, Cabré (1993) afirma que el término puede ser categorizado en tres tipos: a) léxico común a textos generales y especializados, tales como *ensayo*, *síntomas*, *enfermedad*; b) léxico fronterizo entre la lengua común y la especializada,

por ejemplo, *fármacos*, *postoperatorio*; y c) léxico claramente específico del texto especializado, por ejemplo, *quimioterapia neoadyuvante*, *queratinizante*.

En lo que respecta a la definición, es aquel enunciado breve que describe de manera precisa y clara el significado y las características de un concepto o noción y, de esta manera, permite diferenciarla de otros conceptos próximos dentro de un sistema conceptual o nocional. Cotsoes (2002) señala que el aspecto diferenciador para la clasificación de las definiciones es la extensión y la intensión de los conceptos. Precisamente, lo que se denomina como intensión de un concepto hace referencia al conjunto de características que lo conforman o constituyen. Por ello, clasifica las definiciones en el contexto del trabajo terminológico en: a) intensionales, las cuales están basadas en el concepto genérico y/o la suma de características distintivas que permiten definir las y que las diferencian de otros conceptos próximos y; b) extensionales, describen el concepto de un término por sus conceptos específicos o un objeto por sus partes.

Por otra parte, la categoría gramatical es definida como aquella clasificación de las palabras según la función que cumplen en una oración. Según Varela y Pérez (2018), las categorías gramaticales son las siguientes: el sustantivo, el determinante, el adjetivo, el pronombre, el verbo, el adverbio, la preposición, la conjunción y la interjección.

En lo concerniente a la fuente de información, según Cotsoes (2002), las fuentes son aquellas que proporcionan la información sobre la naturaleza especializada de los documentos y son utilizadas para indicar la fiabilidad de los datos registrados. En lo que respecta al año de publicación, debe ser el más reciente porque, de esta manera, se muestra cuán actualizada es la información.

Por otra parte, el contexto es definido como aquel fragmento de texto que rodea un término y que tiene íntima relación con su significado. Así, Cotsoes (2002) señala dos tipos de contextos en relación con el trabajo terminológico: a) definitorio, el cual es definido como aquel tipo de contexto en el que se indica la definición o se presentan las características esenciales del término; complementando lo anteriormente mencionado y; b) lingüístico, que muestra únicamente el uso especializado de un término dentro de un determinado contexto.

En lo que respecta a los equivalentes, de acuerdo con Kromann (1990), existen tres tipos de equivalentes: a) absoluto, en el que hay una relación total, interlingüística en cuanto al contenido y la forma de la unidad léxica de la lengua original y la lengua meta (es decir, hay una conservación del mismo tipo de palabra), también existe una identidad conceptual de los

términos especializados y una correspondencia pragmática del término origen y del equivalente en cuanto a la intención del mensaje, el efecto y la reacción que genera el término especializado; b) parcial, cuando la correspondencia del significado es incompleta, es decir, es parcial ya que los campos semánticos no son idénticos; o cuando no hay una correspondencia pragmática entre el término origen y el equivalente; y c) nulo, se presenta cuando no hay correspondencia para una unidad léxica, lo que es conocido como un vacío referencial.

Finalmente, el último campo del glosario es la variación denominativa del término origen y del equivalente. La variación denominativa es comprendida como las distintas formas que existen para poder referirse a un mismo concepto. Según Cabré (1999), la variación denominativa es un hecho real y presente en la comunicación especializada. Según Freixa (2002), existen 5 tipos de variación denominativa: a) gráfica, la cual involucra el cambio de un término por un símbolo, una fórmula química, una sigla o una abreviatura; b) morfosintáctica, es aquella que consiste en la ausencia o presencia del artículo, el cambio de la preposición, el cambio del género, así como el cambio de la estructura; c) léxica, puede darse entre unidades monoléxicas, poliléxicas y los cambios léxicos plenos; d) por reducción, involucra el acortamiento de la base denominativa y/o de la extensión denominativa; y e) por alargamiento, consiste en la expansión de la base denominativa y/o de la extensión denominativa del término.

1.4. El lenguaje especializado

El lenguaje especializado es definido como aquel tipo de lenguaje utilizado para comunicarse dentro de una determinada área de especialidad. De igual manera, no se puede hablar de un único y singular lenguaje especializado, sino de diferentes lenguajes especializados. Según Nagy (2014), existen diferentes denominaciones para lo que se conoce como lenguaje especializado, tales como comunicación especializada, lenguaje especial, lenguaje técnico, lenguaje científico y más recientemente también se le conoce como lenguaje académico y profesional.

En relación con las características del lenguaje especializado, Cabré (1993) señala que presentan las siguientes peculiaridades especiales: la temática especializada, el tipo de interlocutores, la intención del hablante, la situación comunicativa, el ámbito profesional y especializado de carácter formal, entre otros. Asimismo, se afirma que el uso de la terminología es el elemento clave que ayuda a diferenciar a los lenguajes de especialidad de la lengua general e incluso también es un elemento diferenciador entre los distintos lenguajes de especialidad. Adicionalmente, García-Macho et al.

(2017) establecen dos características comunes de los lenguajes especializados: las actividades y ámbitos especializados y medularmente la formación de terminologías. De igual forma, Von Stecher (2017), señala que el lenguaje de la ciencia puede ser descrito a través de la enumeración de atributos, tales como la claridad, la precisión y la sobriedad.

1.5. *La traducción especializada*

La traducción especializada es aquella relacionada con un área específica del conocimiento, vale decir que se precisa de un traductor especializado que domine las diferentes tipologías textuales y la terminología especializada. Para Postolea (2016), la traducción especializada es el tipo de traducción que se realiza en un contexto especializado, el cual involucra temas o actividades especializadas en sus textos de partida. Según Popescu y Cohen (2015), la traducción especializada es el proceso interdisciplinario que implica el uso de determinados métodos y técnicas de traducción, así como la investigación de los términos especializados y el trabajo de documentación.

En relación con los tipos de traducción especializada, Pinilla (2017) los resume en cuatro grupos: a) jurídico-económica; b) científico-técnica; c) literario-humanística; y d) audiovisual.

Finalmente, en cuanto a la relación entre la traducción especializada y la terminología, Borja y García (2016) sostienen que los objetivos de la terminología orientada a la traducción son medularmente la identificación de los términos equivalentes en fuentes de un alto grado de fiabilidad de la información y la obtención de la calidad de la traducción.

1.6. *Los textos académico-científicos*

Según Marin (2016), los textos académico-científicos son definidos como un instrumento de persuasión ya que tratan de convencer de su significación, del alcance del conocimiento obtenido y de su validez.

Algunos géneros académico-científicos según Marin (2016) son: a) el artículo de revista especializada, conocido como artículo científico o *paper*; b) la ponencia de congreso, cuyo propósito es dar a conocer los hallazgos de una determinada investigación; c) el proyecto de investigación, conocido como proyecto de tesis y documento previo a la culminación total de la tesis; d) la tesina, que es un trabajo científico de complejidad, extensión y exigencia menor a la tesis; y e) la tesis, que es un trabajo relativamente

extenso y riguroso en su forma y contenido. Otros textos del género académico-científico son las actas de congreso científico, las disertaciones y los libros especializados en metodología de la investigación científica. En cuanto a las actas de congreso científico, Mari (2018) señala que son colecciones de trabajos académicos publicadas en el contexto de una reunión académica. Con respecto a los libros especializados en metodología de la investigación, Cohen y Gómez (2019) afirman que son libros escritos asumiendo que los lectores poseen conocimientos metodológicos básicos. Por último, según Gastel y Day (2016), la disertación es un término equivalente para tesis, pero debe usarse preferiblemente para referirse a aquel documento que se presenta para obtener un doctorado. Precisamente, los géneros académico-científicos anteriormente mencionados fueron considerados para la extracción del corpus y como fuentes para la compleción del glosario bilingüe.

2. Metodología

2.1. Enfoque y diseño

Para el desarrollo del presente estudio, se aplicó de manera paralela dos tipos de métodos: el método científico y el método del trabajo terminológico. En lo que respecta al método científico, según Vilsalich et al. (2014) es definido como aquel conjunto de procedimientos que son utilizados en el estudio para producir conocimientos, al responder a las preguntas de investigación, concretar propósitos e interactuar con el contexto.

El enfoque del presente estudio fue cualitativo en vista de que se llevó a cabo una extracción, un análisis, una recolección y una descripción de datos de naturaleza cualitativa, tales como términos y textos especializados provenientes de los corpus en español y en inglés. Valderrama (2015) define a la investigación cualitativa como aquella que presenta una planificación, una recolección, un análisis de la información y principalmente que está caracterizada por la comprensión y adecuada descripción de la realidad.

El presente estudio fue de tipo aplicado. Según Maldonado (2015), la investigación aplicada se caracteriza porque busca la utilización de los conocimientos que se adquieren y presenta un interés significativo en la aplicación de propuestas prácticas para resolver problemas específicos de la realidad. En este caso, el glosario bilingüe constituye una herramienta práctica y valiosa para resolver el problema de la selección terminológica de

equivalentes en inglés para la traducción de resúmenes y, de esta manera, contribuir a la reducción del tiempo de la búsqueda terminológica.

De acuerdo con Hernández et al. (2014), la investigación descriptiva se lleva a cabo cuando se quiere describir una realidad en todos sus componentes principales. La presente investigación fue de nivel descriptivo en vista de que solamente se observó y describió la configuración y los elementos que formaron parte de dicha elaboración y trabajo terminológico, sin hacer predicciones, ni valoraciones, ni la búsqueda de razones o causas.

La presente investigación fue desarrollada en base al método de estudio de casos, en el cual se aborda un tema específico como un único caso. Esto puede ser una situación, un grupo, un hecho, que viene a ser el problema o el tema de investigación. Según Rojo (2013), en lo que respecta a la traducción, el estudio de casos se interpreta de manera flexible y abarca desde los estudios que se realizan del desempeño de un traductor hasta el análisis del corpus. La presente investigación fue un estudio de casos ya que se dedicó al estudio exclusivo de un solo fenómeno: la elaboración del glosario terminológico español-inglés en investigación científica.

2.2. Metodología del trabajo terminológico

La metodología del trabajo terminológico que sirvió de guía para la elaboración del glosario bilingüe fue la propuesta de Cabré (1999): a) definición y delimitación del trabajo; b) selección de los textos que formarán el corpus especializado; c) extracción terminológica a partir del corpus obtenido anteriormente y compleción de la ficha terminológica; y d) clasificación de los términos y recopilación del glosario en un soporte.

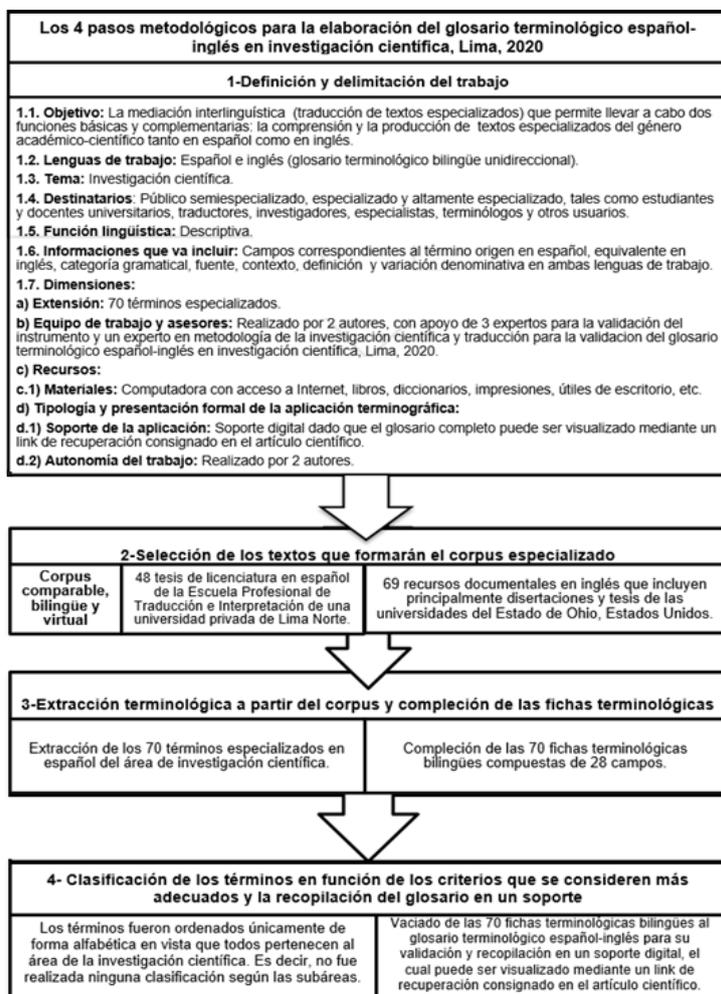


Figura 1. Los 4 pasos metodológicos para la elaboración del glosario terminológico español-inglés en investigación científica (Lima, 2020)

2.3. Categorías

El presente estudio tuvo un enfoque cualitativo y, por consiguiente, tuvo categorías, que hicieron referencia a nociones que no pudieron ser observadas directamente y tuvieron que ser definidas de una forma más

clara a través de determinadas características. Las categorías son aquellas que ayudan a determinar tanto los límites como el alcance del estudio, así como la recolección de datos (Monje, 2011).

La categoría del presente estudio fue la elaboración de un glosario terminológico bilingüe cuyas subcategorías o dimensiones fueron el término origen, el equivalente, la definición del término origen y del equivalente, la categoría gramatical del término origen y del equivalente, la fuente de los campos trabajados del glosario, el contexto del término origen y del equivalente y la variación denominativa del término origen y del equivalente.

2.4. Selección del corpus

En relación con el corpus, según Gallego (2015), es aquel conjunto de textos creado con el objetivo de ayudar a los traductores a resolver distintos tipos de problemas según sus necesidades de información. En lo que respecta a la presente investigación, el corpus delimitado fue utilizado para la extracción de términos especializados en español, la identificación de equivalentes en inglés y de los contextos en ambas lenguas de trabajo. Por otra parte, según Losey (2015) es factible crear corpus virtuales a partir de documentos disponibles en Internet, tales como artículos científicos y tesis. Así, la generación de corpus virtuales facilita la tarea de los usuarios de la terminología para la elaboración de sus herramientas, tales como bases de datos terminológicas y glosarios bilingües. Por último, en función a lo anteriormente expuesto, es preciso señalar que el corpus delimitado para la presente investigación fue virtual en vista que las tesis de licenciatura en español fueron obtenidas del repositorio digital de una universidad de Lima Norte y los recursos documentales en inglés de fuentes de información disponibles en Internet. De igual manera, el corpus fue comparable en vista fueron seleccionados textos del género académico-científico similares en cuanto a su tipología y sus características en ambas lenguas de trabajo.

En lo que respecta a la presente investigación, el corpus especializado, comparable, bilingüe y virtual fue conformado por 48 tesis de licenciatura en español de la Escuela Profesional de Traducción e Interpretación de una universidad de Lima Norte y 69 recursos documentales en inglés.

A continuación, se presentan 2 tablas con la cantidad de tesis de licenciatura en español según su enfoque y los recursos documentales en inglés clasificados de acuerdo con el tipo de documento para la extracción de los términos origen en español y la identificación de los equivalentes en

inglés respectivamente para la elaboración del glosario terminológico bilingüe.

<i>Tipo y cantidad de tesis de licenciatura en español para la extracción de los términos origen</i>			
Tesis de enfoque cuantitativo	Tesis de enfoque cualitativo	Tesis de enfoque mixto	Total
25	22	1	48

Tabla 1. Tipo y cantidad de tesis de licenciatura en español para la extracción de términos origen.

Fuente: Elaboración propia

Tipo de recurso documental	Subtotal	Total
Acta de congreso científico	1	69
Artículo científico	14	
Disertación doctoral	28	
Libro especializado	3	
Tesis de maestría	19	
Tesis doctoral	4	

Tabla 2. Tipo y cantidad de recursos documentales en inglés para la identificación de los equivalentes.

Fuente: Elaboración propia

2.5. Técnica e instrumento

El análisis documental fue la técnica que permitió realizar la adecuada búsqueda y análisis de las fuentes para la recopilación de la información, es decir, mediante su aplicación se pudo analizar y extraer el corpus, así como completar todos los campos del glosario terminológico bilingüe.

Según Orellana y Sánchez (2006), es una técnica de recolección de datos que involucra la búsqueda, la identificación y la recolección de información de textos en formato digital para el estudio de su estructura y de su contenido.

En la presente investigación, se utilizó la ficha terminológica bilingüe como instrumento para la fase de recolección de datos. Cabré (1993)

asevera que las fichas terminológicas son materiales estructurados que deben poseer toda la información relevante sobre los términos en cuestión.

En cuanto a la ficha terminológica bilingüe, fue dividida en 2 columnas y 15 filas, con un total de 28 campos respectivamente numerados y fue utilizada para el registro y análisis de los 70 términos en español y sus correspondientes equivalentes en inglés, así como de los campos de la categoría gramatical, la definición, el contexto y la variación denominativa en ambas lenguas de trabajo. Igualmente, incluyó las fuentes de todos los campos trabajados y los campos denominados análisis y observaciones.

2.6. *Procedimiento*

El modo de recolección de información se llevó a cabo mediante un proceso de recopilación documental para la creación de las fichas terminológicas bilingües. El procedimiento para la recolección de información inició con la búsqueda de fuentes documentales y la delimitación del corpus comparable español-inglés. Posteriormente, se realizó la lectura y la revisión del corpus comparable compuesto de 48 tesis de licenciatura en español de la Escuela Profesional de Traducción e Interpretación de una universidad privada de Lima y 69 recursos documentales en inglés que incluyeron 1 acta de congreso científico, 14 artículos científicos, 28 disertaciones doctorales, 3 libros, 19 tesis de maestría y 4 tesis doctorales. Durante el análisis del corpus comparable y la recopilación terminológica de los términos origen en español, de los equivalentes en inglés y de los respectivos contextos, se realizó la consulta y registro de 244 fuentes documentales, en las cuales fueron incluidas las fuentes del corpus, para completar los campos de las fichas terminológicas bilingües correspondientes al término origen, equivalente, contexto, definición y variación denominativa en ambas lenguas de trabajo.

2.7. *Rigor científico*

De acuerdo con Noreña et al. (2012), el rigor científico implica aplicar diligentemente los métodos científicos que lleguen a avalar la veracidad y calidad de la recolección de datos y de la investigación. Asimismo, sostienen que la validez debe ser tomada en cuenta en los instrumentos de recolección de datos ya que de esta forma se asegura que los resultados sean confiables. De esta forma, la validez del presente estudio se evidenció con la validación del instrumento, en este caso de la ficha terminológica bilingüe por tres especialistas en traducción e

investigación científica, que verificaron que el instrumento cumpliera con los requisitos necesarios para su aplicación. De igual manera, la matriz de validación del glosario terminológico bilingüe también fue aprobada por los 3 expertos. Según Valderrama (2015), la validez y la confiabilidad son de gran importancia en el desarrollo de la investigación científica en vista que los instrumentos deben ser precisos y seguros.

Por último, Aranto (2008) manifiesta que es necesario considerar el criterio de fiabilidad de la información en el uso de documentación de la red. Este tipo de fiabilidad está constituido por a) la autoría de la información; y b) la actualización, se debe identificar claramente la fecha de publicación, la cual debe tener como máximo cinco años de antigüedad. En cuanto al presente estudio, la fiabilidad de la información fue sustancial dado que la fuente fue el campo transversal. En este glosario, se presentaron las fuentes del término origen, del equivalente, de las definiciones del término origen y del equivalente, del contexto del término origen y del equivalente y de las variaciones denominativas del término origen y del equivalente.

3. Resultados

Se obtuvo un glosario terminológico español-inglés en investigación científica, de 70 términos origen en español con sus correspondientes equivalentes en inglés, contextos, categoría gramatical, definiciones y variaciones denominativas en ambas lenguas de trabajo, además de las respectivas fuentes para cada campo anteriormente mencionado. Asimismo, el presente glosario bilingüe cumplió con el principio metodológico común de partida para trabajos terminológicos, el cual señala que las lenguas presentes en un trabajo plurilingüe deben tratarse igualmente. Es importante agregar que se pudo lograr el objetivo general siguiendo el método científico y el método del trabajo terminológico de Cabré (1999). Igualmente, es sustancial mencionar que fue validado por un experto en el área de la traducción y de la investigación científica mediante la revisión de las 70 matrices de validación. A continuación, se muestra la tabla 3 con los resultados del objetivo general del presente estudio terminológico.

Resultados del objetivo general de acuerdo a las subcategorías y aspectos								
Término origen en español								
Léxico común a textos generales y especializados 0		Léxico fronterizo entre lengua común y especializada 7			Léxico claramente específico del texto especializado 63		70	
Equivalente en inglés								
Absoluto 70		Parcial 0			Nulo 0		70	
Definición del término origen en español								
Intensional 70				Extensional 0				70
Definición del equivalente en inglés								
70				0				70
Categoría gramatical del término origen en español								
Sustantivo 70	Adjetivo 0	Verbo 0	Pronombre 0	Preposición 0	Delimitante 0	Conjunción 0	Interjección 0	70
Categoría gramatical del equivalente en inglés								
70	0	0	0	0	0	0	0	70
Fuentes de los campos trabajados del glosario								
Fuentes en español 96		Fuentes en inglés 146			Fuentes bilingües 2		244	
Contexto del término origen en español								
Definitorio 22				Lingüístico 48				70
Contexto del equivalente en inglés								
4				66				70
Variación denominativa del término origen en español								
Léxica 17	Gráfica 4	Morfosintáctica 1		Por alargamiento 15		Por reducción 6	No variación 27	70
Variación denominativa del equivalente en inglés								
15	5	5		19		3	23	70

Tabla 3. Resultados del objetivo general.
Fuente: Elaboración propia

A continuación, la figura 2 muestra un término especializado que componen el glosario terminológico bilingüe en investigación científica¹.

¹ El glosario completo está disponible para su respectiva consulta en la siguiente dirección URL: <https://drive.google.com/file/d/1ntjbs-XbAdFvsGzwi31BzQDWlyFIQMhx/view>.

N°	Término origen en español	Categoría gramatical del término origen en español	Contexto del término origen en español	Definición del término origen en español	Variación denominativa del término origen en español
6	Análisis documental	Sustantivo (Unidad terminológica poliléxica)	En un primer momento, la lista inicial de términos utilizada como instrumento, fue recogida a través del análisis documental .	Es el análisis de los contenidos que se encuentran en las fuentes documentales, para ello se extrae de un documento los elementos de información más significativos, organizándolos, clasificándolos y analizándolos desde la perspectiva de los objetivos del investigador.	Análisis de documentos
	Fuente: Ravelo, A. (2019). <i>Glosario español – inglés sobre la industria de la agroexportación de Trujillo, Perú</i> (Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo). Repositorio Digital Institucional de la Universidad César Vallejo. http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/39933		Fuente: Ravelo, A. (2019). <i>Glosario español – inglés sobre la industria de la agroexportación de Trujillo, Perú</i> (Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo). Repositorio Digital Institucional de la Universidad César Vallejo. http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/39933	Fuente: Sánchez, H., Reyes, C. y Mejía, K. (2018). <i>Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística</i> . Universidad Ricardo Palma. http://repositorio.urp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14600/bro-manual-de-terminos-en-investigacion.pdf?seq	Fuente: Grove, S. y Gray, J. (2019). <i>Investigación En Enfermería. Desarrollo de la Práctica Enfermera Basada en la Evidencia</i> . Elsevier. https://books.google.com.pe/books?id=OKIDwAAQBAJ&pg=PA32&dq=análisis+de+documentos+-+investigati%C3%B3n+-+201
Equivalente en inglés	Categoría gramatical del equivalente en inglés	Contexto del equivalente en inglés	Definición del equivalente en inglés	Variación denominativa del equivalente en inglés	
Document analysis	Sustantivo (Noun) (Unidad terminológica poliléxica)	Interviews with superintendents and treasurers were conducted along with document analysis of the respective districts' five-year forecast assumptions and independent financial audits.]	It is the set of various procedures involved in analyzing and interpreting data generated from the examination of documents and records relevant to a particular study where the sources can include public records, media accounts, private documents, letters, transcripts, among others.	Documentary analysis	
Fuente: Yahn, J. (2017). <i>Fracking for Funding in Appalachian Ohio: Power and Powerlessness</i> (Disertación doctoral, Ohio University). OhioLINK Electronic Theses & Dissertations Center. https://etd.ohiolink.edu/pg_107?NO=10.P10.ETD.SUBID.148431		Fuente: Yahn, J. (2017). <i>Fracking for Funding in Appalachian Ohio: Power and Powerlessness</i> (Disertación doctoral, Ohio University). OhioLINK Electronic Theses & Dissertations Center. https://etd.ohiolink.edu/pg_107?NO=10.P10.ETD.SUBID.148431	Fuente: Schwandt, T. (2015). <i>The SAGE Dictionary of Qualitative Inquiry</i> . Sage. https://books.google.com.pe/books?id=OEgoEgAAQBAJ&printss=frontcover&dq=document+analysis+definition+2015&hl=en&sa=X&ved=0ahUjKFWpKsChomAIVYI19KIVR3QDCQAElJzAA&onepage&f=false	Fuente: McLean, L. (2018). <i>The Terror Experts: Discourse, discipline, and the production of terrorist subjects at a university research center</i> (Tesis de grado, Oberlin College). OhioLINK Electronic Theses & Dissertations Center. https://etd.ohiolink.edu/pg_107?NO=10.P10.ETD.SUBID.166263	

Figura 2. Término especializado del glosario terminológico bilingüe en investigación científica.

N°	Término origen	Tipo	Fuente
1	Análisis cualitativo de los datos	Léxico claramente específico del texto especializado	Moncada, N. (2019). <i>Los anglicismos en una revista musical, Lima, 2019</i> (Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo). Repositorio Digital Institucional de la Universidad César Vallejo. http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/24210 Tipo de fuente: Tesis de licenciatura
2	Cuestionario	Léxico fronterizo entre la lengua común y la especializada	Moncada, M. (2018). <i>Estrategias de documentación utilizadas por los traductores seniors en la traducción técnica, Lima, 2018</i> (Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo). Repositorio Digital Institucional de la Universidad César Vallejo. http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/24210 Tipo de fuente: Tesis de licenciatura

Tabla 4. Ejemplos representativos de los resultados del primer objetivo específico.
Fuente: Elaboración propia

En la tabla 4, se puede ver un ejemplo del tipo de léxico claramente específico del texto especializado correspondiente al término origen *análisis cualitativo de los datos*. De igual forma, se observa un ejemplo del tipo de léxico fronterizo entre la lengua común y la especializada correspondiente al término origen *cuestionario* dado que puede ser utilizado de forma especializada por un terminólogo u otro experto y también puede ser usado por usuarios no especialistas ya que también pertenece a la lengua común. Ambos tipos son agrupados dentro de la clasificación de Cabré (1993).

N°	Equivalente en inglés	Tipo	Fuente:
1	T.E Questionnaire T.O Cuestionario	Absoluto	Behr, D. (2018). Translating questionnaires for cross-national surveys: A description of a genre and its particularities based on the ISO 17100 categorization of translator competences. <i>Translation & Interpreting</i> , 10(2), 5-20. https://doi.org/10.12807/ti.110202.2018_a02 Tipo de fuente: Artículo científico en inglés

Tabla 5. Ejemplos representativos de los resultados del segundo objetivo específico.
Fuente: Elaboración propia

En la tabla 5, se puede ver que *cuestionario / questionnaire* fue clasificado como un equivalente absoluto dado que se cumplieron los 3 criterios. Primeramente, en cuanto a la faceta de forma del término, hubo una conservación del mismo tipo de categoría gramatical: sustantivo (*noun*). Conforme a la faceta de contenido, los significados léxicos de *cuestionario / questionnaire* presentaron una identidad conceptual dado que hubo coincidencias en cuanto a su concepto genérico y características esenciales. Por último, ambos términos presentaron una correspondencia pragmática, dado que producen el mismo efecto y reacción para los

En la tabla 7, se aprecia que los términos origen: *análisis cualitativo de los datos*, *lista de cotejo*, *análisis documental*, *cuestionario* y los equivalentes: *qualitative data analysis*, *checklist*, *document analysis*, *questionnaire* son clasificados como sustantivos y *nouns* respectivamente de acuerdo con la clasificación de categoría gramatical de Varela y Pérez (2018).

Fuentes de todos los campos trabajados del glosario terminológico bilingüe					
N°	Tipo de fuente	Fuentes en español		Fuentes en inglés	
		Cantidad	N°	Tipo de fuente	Cantidad
1	Tesis de licenciatura	56	1	Tesis de grado	1
2	Artículo científico	8	2	Artículo científico	23
3	Libro especializado	21	3	Disertación doctoral	33
4	Tesis de maestría	2	4	Acta de congreso científico	1
5	Glosario de investigación monolingüe	1	5	Libro especializado	34
6	Documento de trabajo	1	6	Tesis de maestría	25
7	Guía para proyectos de investigación	1	7	Tesis doctoral	6
8	Manual práctico de tesis	1	8	Manual de investigación	10
9	Manual de metodología de la investigación	2	9	Publicación académica y de investigación	1
10	Manual de gestión de la información	1	10	Diccionario especializado de investigación	1
11	Manual de términos de investigación	1	11	Guía de investigación	5
12	Tesis doctoral	1	12	Glosario de investigación monolingüe	1
			13	Enciclopedia de información, ciencia y tecnología	1
			14	Guía de redacción	1
			15	Manual de traducción y tecnología	1
			16	Manual de ambiente y comunicación	1
			17	Enciclopedia en línea	1
		Subtotal	96		
				Subtotal	146
				Fuentes bilingües	
			N°	Tipo de fuente	Cantidad
			1	Base de datos terminológica	2
				Subtotal	2
				Total general	244

Tabla 8. Inventario de todas las fuentes documentales consultadas para la elaboración del glosario terminológico bilingüe en base a los resultados del quinto objetivo específico.

Fuente: Elaboración propia

La tabla 8 señala los tipos y la cantidad de todas las fuentes de información consultadas en español, en inglés y bilingües. En suma, se contabilizaron 244 fuentes de información de todos los campos trabajados del glosario terminológico bilingüe, incluyendo las fuentes del corpus comparable, compuesto de documentos en español e inglés para la extracción de los términos origen y la identificación de los equivalentes.

N°	Contexto del término origen en español	Contexto del equivalente en inglés
1	<p>En opinión de Sánchez y Reyes (2006) el cuestionario es un documento compuesto por preguntas dicotómicas o de alternativas múltiples que tienen relación con la variable de estudio.</p> <p>Tipo: Contexto definitorio</p> <p>Moncada, N. (2019). <i>Los anglicismos en una revista musical, Lima, 2019</i>. (Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo). Repositorio Digital Institucional de la Universidad César Vallejo. http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/35499 Tipo de fuente: Tesis de licenciatura</p>	<p>The translation and adaptation of questionnaires has long been a matter of extensive discussion in the social sciences, in psychology, in health research and in business studies.</p> <p>Tipo: Contexto lingüístico</p> <p>Behr, D. (2018). Translating questionnaires for cross-national surveys: A description of a genre and its particularities based on the ISO 17100 categorization of translator competences. <i>Translation & Interpreting</i>, 10(2), 5-20. https://doi.org/10.12807/ti.110202.2018.a02 Tipo de fuente: Artículo científico en inglés</p>

Tabla 9. Ejemplos representativos de los resultados del sexto objetivo específico.
Fuente: Elaboración propia

La tabla 9 muestra que el contexto del término *cuestionario* fue clasificado de tipo definitorio ya que cumple con los elementos de Alarcón et al. (2008): término (T), definición (D), patrón verbal definitorio simple (PVDS) y patrón pragmático (PP): <PP> *En opinión de Sánchez y Reyes (2006)* <PP> <T> *el cuestionario* <T> <PVDS> *es* <PVDS> <D> *un documento compuesto por preguntas dicotómicas o de alternativas múltiples que tienen relación con la variable de estudio.* <D> Por otro lado, el contexto del equivalente *questionnaire* fue clasificado de tipo lingüístico ya que en dicho fragmento de texto solo se observó el uso especializado del término, sin mencionar ninguna característica esencial. Ambos tipos son agrupados según Cotsoes (2002).

N°	Variación denominativa del término origen	Variación denominativa del equivalente
1	<p>V.D Análisis cualitativo Tipo: Por reducción T.O. Análisis cualitativo de los datos</p>	<p>V.D QDA Tipo: Gráfica T.E. Qualitative data analysis</p>
2	<p>V.D Hoja de chequeo Tipo: Léxico T.O. Lista de cotejo</p>	<p>V.D Observational checklist Tipo: Por alargamiento T.E. Checklist</p>
3	<p>V.D Análisis de documentos Tipo: Morfosintáctica T.O. Análisis documental</p>	<p>V.D Documentary analysis Tipo: Morfosintáctica T.E. Document analysis</p>
4	<p>V.D No hallazgos Tipo: Ninguno T.O. Cuestionario</p>	<p>V.D No hallazgos Tipo: Ninguno T.E. Questionnaire</p>
5	<p>V.D Enfoque de investigación cualitativo Tipo: Por alargamiento T.O. Enfoque cualitativo</p>	<p>V.D Qualitative research approach Tipo: Por alargamiento T.E. Qualitative approach</p>

Tabla 10. Ejemplos representativos de los resultados del séptimo objetivo específico.
Fuente: Elaboración propia

En la tabla 10, se pueden ver diferentes variaciones denominativas. Una de ellas es el tipo morfosintáctico, como es el caso de *análisis documental / análisis de documentos*. También se encontró el tipo léxico, por ejemplo, *lista de cotejo / hoja de chequeo* debido al cambio de la base y extensión denominativas originarias. Asimismo, también se halló el tipo por reducción, como es el caso de *análisis cualitativo de los datos / análisis cualitativo* debido a la eliminación de la segunda extensión denominativa: *de los datos*, así como el tipo gráfico, por ejemplo, *qualitative data analysis / QDA*. Por último, se encontró el tipo por alargamiento, como es el caso de *enfoque cualitativo / enfoque de investigación cualitativo* en vista de la expansión del término mediante la intercalación del sintagma preposicional con función de complemento del nombre: *de investigación* (nueva extensión denominativa) entre el sustantivo *enfoque* (base denominativa) y el adjetivo *cualitativo* (extensión denominativa). Según Freixa (2002), son las distintas formas que existen para referirse a un mismo concepto. Igualmente, existen casos en los que no hay variación denominativa o no es consignada.

4. Discusión y conclusiones

El presente glosario terminológico español-inglés en investigación científica tuvo como guía la metodología del trabajo terminológico de Cabré (1999) y la utilización de fichas terminológicas para la recolección de datos. Lo anteriormente mencionado coincide con el estudio terminológico de López (2011), quien respaldó su investigación en el método terminológico titulado “trabajo sistemático plurilingüe de Cabré (1993)” y utilizó fichas terminológicas como instrumento de recolección de datos. Por otro lado, difieren en el hecho de que el glosario terminológico de López se enfocó únicamente en los términos especializados de la investigación cualitativa y en que su glosario fue trilingüe considerando el español, el inglés y el francés.

Los hallazgos de la presente investigación tuvieron puntos de coincidencia con los de Correa (2018), en su artículo científico *Construcción de un corpus paralelo para la elaboración de un glosario básico español-inglés en el ámbito del patrimonio*. En cuanto a las similitudes, en primer lugar, las lenguas de trabajo destinadas para ambas investigaciones fueron el español e inglés. En segundo lugar, ambos estudios registraron únicamente sustantivos y *nouns*.

Los resultados del presente estudio tuvieron similitudes con los de Postigo y Lavado (2015), en su artículo de investigación *Propuesta para abordar las necesidades terminológicas de la traducción e interpretación sobre enfermedades raras*. La coincidencia fue que utilizaron tanto el

español como el inglés como lenguas de trabajo. Asimismo, tuvieron fines aplicados para la comprensión y producción de textos para traductores e intérpretes y utilizaron la técnica del análisis documental y las fichas terminológicas bilingües.

De acuerdo con el objetivo general de esta investigación, se llegó a la conclusión de que la extracción de los términos origen, la identificación de los equivalentes, la recopilación de las definiciones, la identificación de la categoría gramatical, las fuentes, los contextos y las variaciones denominativas en ambas lenguas de trabajo facilitan la elaboración de glosarios bilingües. Asimismo, se concluyó que la metodología del trabajo terminológico de Cabré (1999) contribuye a la elaboración de glosarios bilingües en investigación científica porque proporciona la guía metodológica y los pasos para la elaboración de recursos terminológicos plurilingües.

En base al primer objetivo específico, se concluyó que extraer los términos origen y clasificarlos como léxico claramente específico del texto especializado y léxico fronterizo entre la lengua común y la especializada según Cabré (1993) contribuye a la elaboración de glosarios terminológicos bilingües en vista que la extracción de los términos origen es un proceso medular para la constitución de todo trabajo terminológico. Asimismo, la clasificación de los términos origen según el grado de especialización del léxico evidencia el nivel de profundidad del estudio terminológico.

En lo que respecta al segundo objetivo específico, se llegó a la conclusión de que identificar a los equivalentes y clasificarlos según Kromann (1990) facilita la elaboración de glosarios terminológicos bilingües dado que permite la compleción de uno de los campos fundamentales del glosario bilingüe. Asimismo, se concluyó que la identificación y la consignación de equivalentes únicamente de tipo absoluto muestra el nivel más alto de identidad conceptual de los términos especializados dentro del trabajo terminológico bilingüe.

En cuanto al tercer objetivo específico, se concluyó que definir los términos origen y los equivalentes, para luego clasificarlos de tipo intensional según Cotsoes (2002) posibilita la elaboración de glosarios bilingües, dado que ayuda a completar los campos destinados a las definiciones. Además, la recopilación de las definiciones únicamente de tipo intensional, lo cual involucra que contengan su concepto genérico y/o características distintivas, permite definir y diferenciar a los términos de otros conceptos próximos.

En base al cuarto objetivo específico, se concluyó que identificar la categoría gramatical del término origen y del equivalente según Varela y

Pérez (2018) favorece la elaboración de glosarios terminológicos bilingües, dado que la identificación de la categoría gramatical de los términos contribuye con la compleción de los campos de los glosarios. Además, la clasificación según la categoría gramatical facilita la traducción ya que permite precisar que términos en inglés se encuentran en su forma sustantiva, lo que posibilita la búsqueda de equivalentes adecuados.

En lo concerniente al quinto objetivo específico, se llegó a la conclusión de que identificar todas las fuentes de los campos trabajados y clasificarlos en función a la lengua de trabajo y el tipo de documentos según Cotsoes (2002) facilita la elaboración de glosarios terminológicos bilingües dado que su identificación permite la compleción de los glosarios bilingües y proporciona información sobre la naturaleza especializada de los documentos, indicando la fiabilidad de los datos registrados. Igualmente, señala que tipo de documento fue el más utilizado y que lengua de trabajo involucra una búsqueda de fuentes más activa.

En lo que se refiere al sexto objetivo específico, se concluyó que identificar los contextos de los términos origen y de los equivalentes, para luego clasificarlos de tipo definitorio y lingüístico según Cotsoes (2002) y Alarcón et al. (2008) facilita la elaboración de glosarios terminológicos bilingües porque ayuda a completar sus campos. Además, evidencia los diversos tipos de contextos usados en el trabajo terminológico práctico en la actualidad ya que son muy recurrentes en los textos del género académico-científico.

Conforme al último objetivo específico, se concluyó que identificar las variaciones denominativas de los términos origen y de los equivalentes; y clasificarlas de tipo gráfico, morfosintáctico, léxico, por reducción y por alargamiento según Freixa (2002) ayuda a la elaboración de glosarios terminológicos bilingües ya que permite completar sus campos. Además, su consignación favorece el estudio terminológico dado que en la actualidad existen diversos términos especializados para referirse a un mismo concepto.

Finalmente, se sugiere promover investigaciones relacionadas a la elaboración de recursos terminológicos plurilingües, tales como glosarios bilingües o bases de datos terminológicas en áreas temáticas y disciplinas, donde exista una escasez de propuestas o terminologías estandarizadas, dentro de las universidades que impartan la carrera de traducción e interpretación. Así, nuevos recursos terminológicos estarán disponibles para traductores, investigadores, y otros usuarios de la terminología que necesiten traducir, comprender o producir textos especializados.

Referencias bibliográficas

- ALARCÓN, R., BACH, C. Y SIERRA, G. (2008): "Extracción de contextos definitorios hacia la elaboración en corpus especializados de una herramienta de ayuda terminográfica". *Revista Española de Lingüística*, 37, 247-277.
- ALIQUE, M. (2008): *Comunicación en Lengua Castellana: Nivel 2*. Madrid: Editorial RA-MA.
- ARANTO, L. (2008): "Criterios de fiabilidad de la información". *Revista Enfermería Dermatológica*, (3), 38-42. [Consultado el 15 de mayo de 2020]. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4610141>
- BEVILACQUA, C. & KILIAN, C. (2017): "Tradução e Terminologia". *Domínios De Linguagem*, 11(5), 1707-1726. [Consultado el 15 de mayo de 2020]. Disponible en: <https://doi.org/10.14393/DL32-v11n5a2017-17>
- BORJA, A. & GARCÍA, I. (2016): "Web-based tools and resources for legal translators". *Onomázein*, 33, 226-250. [Consultado el 15 de mayo de 2020]. Disponible en: <https://doi.org/10.7764/onomazein.33.15>
- CABRÉ, M. *La Terminología: Teoría, Metodología y Aplicaciones*. [en línea]. Barcelona, España: Editorial Antártida/Empúries, 1993 [ref. de 15 de mayo de 2020]. Disponible en Web: https://books.google.com.pe/books?redir_esc=y&id=9sHIAAAAMAAJ&focus=searchwithinvolume&q=terminolog%C3%ADa
- CABRÉ, M. (1999): *La terminología. Representación y comunicación: Elementos para una teoría de base comunicativa y otros artículos*. Barcelona: IULA, Universidad Pompeu Fabra.
- CABRÉ, M. (2000): "Traductor y terminología: necesidad y compromiso". *Panace@: Revista de Medicina, Lenguaje y Traducción*, 1(2), 2-3. [Consultado el 15 de mayo de 2020]. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6570911>
- CABRÉ, M., MONTANÉ, M. Y NAZAR, R. *Corpus-based Terminology Processing* [en línea]. Madrid, España: Proceedings of the 10th Terminology and Knowledge Engineering Conference (TKE 2012), 2012 [ref. de 15 de mayo de 2020]. Disponible en Web: <http://terminus.iula.upf.edu/tke2012/>
- CONFERENCE OF TRANSLATION SERVICES OF EUROPEAN STATES. *Recommendations for Terminology Work* [online]. Bern, Switzerland: Swiss Federal Chancellery, 2002 [ref. de 15 de mayo de 2020]. Disponible en Web: http://www.cotsoes.org/sites/default/files/CST_Recommendations_for_Terminology_Work.pdf

- FREIXA, J. (2002): *La variació terminològica. Anàlisi de la variació denominativa en textos de diferent grau d'especialització de l'àrea de medi ambient*. [Tesis doctoral], Universitat de Barcelona. Disponible en Web: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/41609>
- GALLEGO, D. (2015): "The use of corpora as translation resources: A study based on a survey of Spanish professional translators". *Perspectives*, 23(3), 375-391. [Consultado el 15 de mayo de 2020]. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/0907676X.2014.964269>
- GARCÍA-MACHO, M., GARCÍA-PAGE, M., GÓMEZ, P. Y CUESTA, P. (2017): *Conocimientos básicos de Lengua Española*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- GASTEL, B. & DAY, R. (2016): *How to Write and Publish a Scientific Paper*. California: ABC-CLIO.
- GUERRERO, G. (2017): "Nuevas orientaciones de la terminología y de la neología en el ámbito de la semántica léxica". *Revista de Filología Hispánica Rilce*, 33 (3), 1385-1415. [Consultado el 15 de mayo de 2020]. Disponible en: <https://doi.org/10.15581/008.33.3.1385-1415>
- HERNÁNDEZ, S., FERNÁNDEZ, C. Y BAPTISTA, L. *Metodología de la investigación* [en línea]. Ciudad de México, México: McGraw-Hill Education, 2014 [ref. de 15 de mayo de 2020]. Disponible en Web: https://periodicooficial.jalisco.gob.mx/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf
- HANOULLE, S., HOSTE, V., & REMAEL, A. (2015): "The translation of documentaries: Can domain-specific, bilingual glossaries reduce the translators' workload? An experiment involving professional translators". *New Voices in Translation Studies*, 23, 25-49. [Consultado el 15 de mayo de 2020]. Disponible en: <http://hdl.handle.net/1854/LU-6993441>
- IEC (1938): *International Electrotechnical Vocabulary*. London: International Electrotechnical Commission.
- KROMANN, H. (1990): "Selection and presentation of translational equivalents in monofunctional and bifunctional dictionaries". *Cahiers de Lexicologie*, 16 (2), 56-57, 17-26.
- LE FLOCH, V. (2013): "L'extraction terminologique à partir d'un corpus de textes techniques." *Traduire*, 228, 81-91. [Consultado el 15 de mayo de 2020]. Disponible en : <https://doi.org/10.4000/traduire.537>
- LOPEZ, M. (2011): *Terminologie de la recherche qualitative. Étude terminologique et glossaire espagnol-français-anglais*. [Trabajo de grado], Universidad del Valle. Disponible en Web: <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/xmlui/handle/10893/7781>
- LOSEY, M. (2015): "Corpus Design and Compilation Process for the Preparation of a Bilingual Glossary (English-Spanish) in the Logistics and Maritime Transport Field: LogisTRANS". *Procedia - Social and*

- Behavioral Sciences*, 173, 293-299. [Consultado el 15 de mayo de 2020]. Disponible en: <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.068>
- LUŠICKY, V. & WISSIK, T. *Procedural Manual on Terminology* [online]. Skopje, Macedonia: GIZ/SEP, 2015 [ref. de 15 de mayo de 2020]. Disponible en: http://www.sep.gov.mk/data/file/Preveduvanje/Procedural Manual on Terminology_final_version.pdf
- MALDONADO, J. *Metodología de la Investigación: Fundamentos* [en línea]. Tegucigalpa, Honduras: Editorial Universitaria - Universidad Nacional Autónoma de Honduras, 2015 [ref. de 15 de mayo de 2020]. Disponible en Web: https://www.academia.edu/15487793/METODOLOG%C3%8DA_DE_LA_INV_ESTIGACI%C3%93N_Fundamentos
- MARI, J. *Manual de Redacción Científica* [en línea]. San Juan, Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico, 2018. [ref. de 15 de mayo de 2020]. Disponible en Web: https://www.uprm.edu/biology/wpcontent/uploads/sites/137/2018/06/Cuaderno-Redaccion-Cientifica_Mari-Mutt.pdf
- MARIN, M. (2016): *Escribir textos científicos y académicos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A.
- MONJE, C. *Metodología de investigación cuantitativa y cualitativa* [en línea]. Neiva, Colombia: Universidad Surcolombiana, 2011 [ref. de 15 de mayo de 2020]. Disponible en Web: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- NAGY, I. (2014): "English for Special Purposes: Specialized Languages and Problems of Terminology". *Philologica*, 6(10), 261-273. [Consultado el 15 de mayo de 2020]. Disponible en: <https://doi.org/10.1515/ausp-2015-0018>
- NOREÑA, A., ALCARAZ-MORENO, N., ROJAS, J. Y REBOLLEDO, D. (2012): "Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa". *Aquichan*, 12(3), 263-274. [Consultado el 15 de mayo de 2020]. Disponible en: <http://jbposgrado.org/icali/Criterios%20de%20rigor%20en%20la%20Inv%20cualitativa.pdf>
- ORELLANA, D. Y SÁNCHEZ, M. (2006): "Técnicas de recolección de datos en entornos virtuales más usadas en la investigación cualitativa". *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 205-222. [Consultado el 15 de mayo de 2020]. Disponible en: <https://revistas.um.es/rie/article/view/97661>
- PINILLA, M. (2017): *Gestión Terminológica Y Optimización Del Proceso De Traducción Especializada*. [Tesis doctoral], Universidad de Córdoba. Disponible en Web: <https://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/14593>

- POPESCU, A. & COHEN, M. (2015): "Can the Specialized Translator be Creative?" *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 1195-1202. [Consultado el 15 de mayo de 2020]. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.378>
- POSTOLEA, S. (2016): "Translating in a Specialised Context: Challenges and Risks". *Revista Buletinul Institutului Politehnic din Iași secția Științe Socio-Umane*, 1, 51-65. [Consultado el 15 de mayo de 2020]. Disponible en: <https://dppd.tuiasi.ro/wp-content/uploads/2020/01/STIINTE-SOCIO-UMANE-1-2-pe-2018.pdf>
- ROJO, A. *Diseños y métodos de investigación en traducción* [en línea]. Madrid, España: Editorial Síntesis, 2013 [ref. de 23 de mayo de 2020]. Disponible en Web: <https://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/16024>
- VALDERRAMA, S. *Pasos para elaborar proyectos de investigación científica* [en línea]. Lima, Perú: Editorial San Marcos, 2015 [ref. de 15 de mayo de 2020]. Disponible en Web: <https://es.scribd.com/document/335731707/Pasos-Para-Elaborar-Proyectos-de-Investigacion-Cientifica-Santiago-Valderrama-Mendoza>
- VARELA, I. Y PÉREZ, E. (2018): *Material teórico-práctico de la Nueva Gramática y Nueva Ortografía de la Lengua Española*. Córdoba: Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.
- VASILACHIS, I. et al (2014): *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gredisa Editorial.
- VON STECHER, P. (2017): "El lenguaje de la ciencia y de su divulgación en la revista argentina Ciencia e Investigación (1945-1955)". *Logos (La Serena)*, 27(2), 198-210. [Consultado el 15 de mayo de 2020]. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.15443/rl2715>
- WÜSTER, E. (1979): *Einführung in die Allgemeine Terminologielehre und Terminologische Lexicographie* (Introducción a la teoría de la terminología y a la lexicografía terminológica). Viena: Springer Verla

Corpus Lift? The Use of Wordplays in Translator Training Classes

Adauri Brezolin

Universidade Metodista de São Paulo (Brasil)

brezolinadau@yahoo.br

Fecha de recepción: 20.11.2020

Fecha de aceptación: 10.12.2020

Abstract: If wordplays pass unnoticed by translators, addressees may be deprived of the effect intended in the source text. Exposing novice translators to wordplays and their subsequent rendering can be a useful activity to encourage both metalinguistic awareness and creativity. A set of 14 wordplays was collected in a corpus compiled from synopses and reviews of American reality television series *Botched*. To verify if students could recognize and then appropriately translate such constructions, a questionnaire with the occurrences was circulated to native speakers of Brazilian Portuguese who had to rate them as creative or not, humorous or not, and easy/hard to translate, and then present a translation. My discussion mainly draws on studies about wordplays (Delabastita 1996; Zirker & Winter-Froemel 2015), and their translation (Delabastita 1996; Silva 2019). The results reveal, above all, that all participants perceived the wordplays in the segments, even though, could not translate all of them as such, confirming that this task is in fact difficult and challenging, as such, recommended for training translation students.

Key words: *irrealia*, particulares ficcionales, neologismo, procedimiento de formación, creación léxica.

Corpus Lift? El uso de juegos de palabras en clases de formación de estudiantes de traducción

Resumen: Si los juegos de palabras pasan desapercibidos para los traductores, los destinatarios pueden verse privados del efecto deseado en el texto original. Exponer a traductores novatos a juegos de palabras y su posterior interpretación puede ser una actividad útil para fomentar tanto la conciencia metalingüística como la creatividad. Se recopiló un conjunto de 14 juegos de palabras en un corpus compilado a partir de sinopsis y reseñas de la serie de telerrealidad estadounidense *Botched*. Para verificar si los estudiantes podían reconocer y luego traducir apropiadamente tales construcciones, se circuló un cuestionario con las ocurrencias a hablantes nativos de portugués brasileño, quienes debían calificarlos como creativos o no, cómicos o no, fáciles/difíciles de traducir, y luego presentar una

traducción. Mi discusión se basa principalmente en estudios sobre juegos de palabras (Delabastita 1996; Zirker & Winter-Froemel 2015) y su traducción (Delabastita 1996; Silva 2019). Los resultados revelan, sobre todo, que todos los participantes percibieron los juegos de palabras en los segmentos, aunque no pudieron traducirlos todos como tales, lo que confirma que esta tarea es de hecho difícil y desafiante, por lo que se recomienda para la formación de estudiantes de traducción.

Palabras clave: Formación de traductores. Lingüística de corpus. Traducción. Juegos de palabras.

Sumario: 1. Introduction. 2. What is a wordplay? 3. How can wordplays be created? 4. The study corpus and the wordplays collected. 5. How can wordplays be translated? 6. The classroom activity, how participants reacted and performed. 7. Final remarks.

1. Introduction

Readers must (or should) have noticed that the title of this article starts with a wordplay: “corpus lift”? Should not it be “body lift”? Yes, it should: “(a) body lift improves the shape and tone of the underlying tissue that supports fat and skin. Excess sagging fat and skin are also removed”¹. Readers who captured the wordplay understood that, considering “corpus” as the Latin word for “body”, both are, at least theoretically, synonymous. However, the expected collocation is “body lift”. According to Kjellmer (1991: 112):

(a) large part of our mental lexicon consists of combinations of words that customarily co-occur. The occurrence of one of the words in such a combination can be said to predict the occurrence of the other(s).

In this case, as the presence of the word “corpus” seems to be semantically incompatible in the combination, a wordplay is generated through the manipulation of the conventionalized linguistic structure “body lift”. This is possible since at least two senses of “corpus”, “(t)he main part of a bodily structure or organ” and “(a) collection of writings or recorded remarks used for linguistic analysis”², are preserved (Attardo 1994). The creation of this wordplay was motivated by two facts: 1) the occurrences of wordplays (used in the activity proposed to novice translators in this article)

¹AMERICAN SOCIETY OF PLASTIC SURGEONS (2020): Body Lift – Improving Shape and Tone (online). Retrieved: November 16, 2020. Available at: <<https://www.plasticsurgery.org/cosmetic-procedures/body-lift>>

were collected from a television series, which follows two doctors as they remedy extreme plastic surgeries that have gone wrong, and 2) the principles and tools of corpus linguistics have been applied for data collection and analysis.

As I believe the use of a wordplay in a text is to cause an initial effect of surprise, if it passes unnoticed, its primary goal is not achieved. The lack of the linguistic and cultural knowledge to successfully recognize a wordplay seems to pose a more significant challenge to translators who, consequently, can deprive readers/viewers of the effect intended by the author in the source text. Bearing that in mind, one of my objectives was to expose novice translators to wordplays and their subsequent rendering as a useful activity to encourage both metalinguistic awareness and creativity, a kind of activity that can help them become less naïve towards the uses of language in general.

Thus, this paper intends to verify if novice translators could recognize and then appropriately translate wordplays from English into Portuguese. For that, my discussion mainly considers studies on wordplays (Delabastita 1996; Zirker & Winter-Froemel 2015), and their translation (Delabastita 1996; Silva 2019). Next, I briefly discuss how wordplays can be defined and generated.

2. What is a wordplay?

In the literature on wordplay, several definitions can be found. Let us examine the following:

- a) “any adaptation or use of words to achieve a humorous, satirical, dramatic, critical, or other effect” (MacArthur 1992: 787);
- b) “the function of most wordplay is to create a comic effect and attract the attention of the reader or listener to a specific point in the text” (Veisbergs, 1997: 159);
- c) “the stylistic manipulation of the lexis (and semantics) of fixed expressions and idioms is perhaps to provide some sort of defamiliarization, and typically providing humour” (Moon 1998: 170);
- d) “wordplay is characterized as a clever and creative exploitation of the meaning and form of words” (Langlotz 2006: 195), and
- e) “the clever manipulation of the form of a language string or the use of polysemy resulting in an amusing effect” (Arnaud, Maniez & Renner 2015: 136).

As it can be noticed, if, according to Arnaud, Maniez & Renner (2015: 136); “wordplay”, above all, “must involve manipulation”, these definitions are, to a certain extent, converging and supplementary. On the one hand, the idea of “manipulation” seems to permeate most of them, through

“manipulation” itself, “adaptation” and “exploitation”, implying, then, that wordplays entail a certain type of intervention in the use of language. Besides, some of them include the idea of humor, through “humorous”, “comic” and “amusing”, implying that wordplays, in general, must provoke a certain reaction in the reader/listener. On the other hand, some of the definitions add extra components to wordplays: “cleverness” and “creativity”, implying that they are the result of an ingenious and imaginative perception of a linguistic occurrence susceptible to transformation.

The definition of wordplay by Delabastita (1996: 128) is worthy of attention:

Wordplay is the general name for the various textual phenomenon in which structural features of the language(s) used are exploited in order to bring about a communicatively significant confrontation of two (or more) linguistic structures with more or less similar forms and more or less different meanings.

Curiously, Delabastita’s definition does not include humor, like “most definitions” usually do (Arnaud, Maniez & Renner 2015). His definition of wordplay; however, also places emphasis on the idea of “manipulation”, or on the exploitation of “structural features of the language(s)” to cause a confrontation of “linguistic structures with more or less similar forms and more or less different meanings” (1996: 128).

Doubtlessly, I agree with authors that include humor in their definitions, but I prefer to prioritize the inherent (and maybe undeniable) feature of manipulation of a conventionalized linguistic structure, which, by defeating the expectation of addressees, may produce a wordplay, not necessarily and primarily intended for causing a comic effect, but an initial effect of surprise. This initial effect may, then, produce subsequent effects of humor, criticism, and so on, depending on how addressees interpret the manipulated linguistic structure and its environment. In view of that, wordplay is here defined as: any clever and creative manipulation through the confrontation of meaning and forms of one or two words, or of multi-word combinations, capable of causing, in readers/listeners/viewers, a primary reaction of surprise; subsequently, bringing about amusing, comic, critical, dramatic, humorous, satirical, and other effects.

The function of wordplays is another feature that needs attention. Though function and effect may, sometimes, be interpreted as the same thing, function can be expanded. Part of Veisbergs’ definition, to “attract the attention of the reader or listener to a specific point in the text” (1997: 159), may be a useful starting point. Then, as Zirker & Winter-Froemel (2015: 1-8)

postulate, a wordplay “may fulfil a wide range of functions and be entertaining and comical, it may be used to conceal taboo, and it may influence the way a speaker’s character is perceived”, and it also “invites to and is expressive of metalinguistic reflection”. From that, it can be inferred that wordplays can have different functions as ludic, critical, poetic, or metalinguistic, among others. In this paper, I will place emphasis on wordplays functioning as a didactic resource to be used with translation students. Now, I turn to how wordplays can be generated.

3. How can wordplays be created?

Based on my definition of wordplay, the mechanisms involved in the generation of wordplays are now presented considering two levels: one or two words and multi-word combinations.

First, referring to Delabastita (1996); Tagnin (2005); Giorgadze (2014), and Renner (2015), I shed some light on the most common mechanisms used to create wordplays through the manipulation of one or two words. I illustrate the mechanisms with my own examples.

According to Delabastita (1996: 128), wordplays operate on different aspects of language through its phonological, graphological, lexical, morphological, syntactic structures. Based on that, he suggests five basic mechanisms that can be used to create wordplays: homonymy [identical sound, identical spelling, as in *bark* (verb)/*bark* (of a tree)]; homophony [identical sound, different spelling, as in *time*/*thyme*]; homography [different sound, identical spelling, as in *lead* (verb) /li:d/, and *lead* (metal) /led/]; paronymy (similar sound, similar spelling, as in *imminent*/*eminent*), and polysemy (same spelling, different, but related sense, as in *mouth* (face)/*mouth* (of a river)]. Tagnin (2005) suggests practically the same mechanisms: homonymy, homophony, paronymy, and polysemy³. Giorgadze’s (2014: 273) suggestions, which have been summarized here for reasons of space, also include similar mechanisms: homonymy, homophony, and polysemy. In terms of semantic relations, I add synonymy to this group of mechanisms, as can be seen in “corpus lift” (discussed above), as confronted with “body lift”.

I move on now to a mechanism that involves, at least, two words, the so-called lexical blending, blend, or portmanteau word. Renner (2015), in his comprehensive study on lexical blending, presents a detailed discussion

³ It should be noted that, in her article, Tagnin (2005: 247) suggested that such mechanisms, linguistic manipulations, can be used “to cause a breach in the listener’s/reader’s expectations” as a way to create humor; however, they can also be used to generate wordplays.

about such process, defining it as “the act of coalescing several words into one after an act of clipping, of overlapping, or of both clipping and overlapping” (2015: 121). Based on several authors and different ideas on this process, he presents a rich typology of lexical blending (2015: 124-129):

- formal complexity⁴ [*ambisextrous* (ambidextrous + sex); *humongous* (huge + monstrous); *avigation* (avi + navigation – aerial navigation)];
- structural transgression [*smang* (smash + bang – have sex); *planetesimal* (planet + infinitesimal – miniature planet); *Brangelina* (Brad + Angelina)];
- graphic play on words [*pharming* (pharmaceutical + farming – production of pharmaceuticals from genetically altered plants or animals)];
- semantic play on words [*underwhelm* (under + overwhelm)], and
- functional ludicity [bit (binary + digit)].

Next, I briefly discuss the ideas by Veisbergs (1997) on potential devices for the generation of wordplays that confront meaning and forms of multi-word combinations.

Though multi-word combinations include a wide range of fixed expressions such as: collocations; idioms; binomials; similes; compounds; phrasal verbs; speech act formulae; attitudinal formulae; commonplaces; proverbs; slogans; politeness formulae; stock phrases; quotes, among others (Granger & Paquot 2008; Tagnin 2013); the wordplays encountered in my study corpus basically represent transformed binomials, citations, collocations, idioms, sayings, slogans, and titles.

Manipulated multi-word combinations, idiom-based wordplays for Veisbergs (1997: 157-158), refer to “(t)he various types of idiom transformations” that “fall into two basic groups”, structural transformations, “which affect both the structure and meaning of the idiom”, and semantic transformations, in which “the idiom’s structure remains intact but its meaning undergoes some change”, which is “possible and activated by the contextual environment of the idiom. Structural transformations normally result from devices such as addition, insertion, allusion, ellipsis, or substitution⁵, and semantic transformations, from sustained or extended metaphor, zeugma and dual actualization⁶.

⁴ Under formal complexity, Renner (2015: 126) mentions a very curious case: multiple blending [*turducken* (turkey stuffed with a duck which is stuffed with a small chicken, and *Christmahanukkwanzadandiwalstice* [Christmas + Hanukkah + Kwanzaa + Ramadan + Diwali + (Winter) Solstice Winter – inclusive term for December holidays].

⁵ Similar mechanisms can be found in Barta (2005, 2006), deletion, addition, substitution, and permutation, who has studied changes in a specific type of multi-word combination: the proverb.

⁶ Viégas-Faria (2004), Dore (2010), and Brezolin (2020), for instance, investigated wordplays based on semantic idiom transformations.

In this paper, though, my analyses of the mechanisms that produced the wordplays from my corpus will focus on the following devices: substitution associated with alliteration, homophony, lexical blending, and paronymy, the most common in the participants' solutions.

4. The study corpus and the wordplays collected

My study corpus consisted of synopses and reviews⁷ of *Botched*, the American reality television series, which follows doctors Terry Dubrow and Paul Nassif as they remedy extreme plastic surgeries that went wrong.⁸ The television show (6 seasons/92 episodes) was featured on Channel E! (NBCUniversal Cable Entertainment Group division) in the USA, from 2014 to 2020, and has been broadcast in its dubbed version on Channel E! (NBCUniversal/HBO Latin America Group) in Brazil since then. The synopses and reviews were copied, and, before they were pasted into a *.txt* file, technical information, such as numbers of seasons and episodes, air date, and number of USA viewers, was removed. The final corpus, totalling 7,168 tokens, was run with the AntConc concordance tool (Anthony 2020). Using basic features of the software, a word list was obtained (1,396 types), and compared with a word list of a reference corpus of 277,728 tokens (compiled from TV shows scripts). This comparison produced a keyword list of 242 words, out of which words related to parts of the body and plastic surgery were selected for further analysis through the concordance feature of the software. In my search, I also gave attention to some eye-catching terms, such as “bimbofication”. Then, a set of 14 wordplays was obtained. Next, the segments with the wordplay (in bold), its context, the mechanism involved in its creation, and the source word(s)/phraseologism are presented.

- (1) a Supa Woman shows off her **ass-ets** (a woman shows off huge butts after a few surgeries) – lexical blending by means of graphic play on words, resulting in homophony (Renner 2015: 126), source word: **assets**;
- (2) a woman with **franken-tits** (woman with frightening breasts after unsuccessful surgeries) - lexical blending, source words: **Frankenstein** + **tits**;
- (3) Bigger isn't **breast** (patient wishes to get a breast reduction) – substitution in one element of the saying, resulting in paronymy, source phraseologism: Bigger isn't **best**;

⁷ IMDB (2019): *Botched – Episodes* (online). Retrieved: November 16, 2020. Available at: <<https://www.imdb.com/title/tt3781836/episodes?year=2019>>

⁸ WIKIPEDIA (2020): *Botched* (TV Series) (online). Retrieved: November 16, 2020. Available at: <[https://en.wikipedia.org/wiki/Botched_\(TV_series\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Botched_(TV_series))>

- (4) Face **misfor-chin** (chin surgery that went wrong) - lexical blending, resulting in homophony, source words: **misfortune** + **chin**;
- (5) Four **leeches** and a funeral (man says farewell to his nose with a funeral after fixing it with the extra help of leeches) – substitution in one element of the movie title, source phraseologism: Four **weddings** and a funeral.
- (6) It's called **bimbofication** (a woman wants to look like a “blowdoll”, or a bimbo) - lexical blending: **Bimbo** + **modification**;
- (7) Make **titties** great again (a patient hopes to regain her confidence with new breasts) – substitution in one element of slogan popularized by Donald Trump: Make **America** great again;
- (8) Mother knows **breast** (a young woman undergone double mastectomy to beat cancer after her mother had died of the disease) – substitution in one element of idiom, resulting in paronymy: Mother knows **best**.
- (9) Nothing **butt** trouble (young woman, whose multiple silicone removal surgeries have left her with a distorted derriere) – substitution in one element of idiom, resulting in homophony: Nothing **but** trouble.
- (10) Say yes to the **breasts** (former actress who fought a flesh-eating disease wants to reconstruct her breasts) – substitution in one element of a reality television series, resulting in paronymy: Say yes to the **dress**;
- (11) Short-changed at the **nipple** bank (a woman seeks breast reconstruction after double mastectomy) – insertion of one element in idiom: short-changed at the Ø bank;
- (12) **Silicone** Valley (silicone began to leak and migrate throughout the body of a transgender) -substitution in one element of binomial, resulting in paronymy: **Silicon** Valley;
- (13) The serial **filler** (a patient hopes to erase the physical reminders from a fatal car accident that gave her a lip filler) – substitution in one element of the adjectival collocation, resulting in paronymy: The serial **killer**;
- (14) To **implant** or not to **implant** (a woman with jarring pain from her previous breast implants is not sure if she wants new ones) – substitution in two elements of famous quote from *Hamlet* by Shakespeare: To **be** or not **be**.

As it can be noticed, most of the wordplays are creative context-motivated constructions, prompted by the setting of plastic surgery, or more precisely, of plastic surgery gone wrong. Since the episodes feature the disastrous consequences of medical malpractice, and most patients disclose disfigured or deformed parts of their body, one might say that a television series should not show something not acceptable to mention, or that is a taboo. However, as the television show is presented in a relaxed and informal atmosphere, the tension that discussing botched and traumatic surgeries would generate is relieved by using wordplays to refer to the

results of negligent conduct. As I mentioned before, if, on the one hand, wordplays may be used “to conceal taboo” (Zirker & Winter-Froemel 2015: 1); on the other, they may also be used to address taboo issues without sounding rude or inappropriate.

5. How can wordplays be translated?

If languages have morphological, phonological, lexical, syntactic, semantic, and pragmatic particularities, and there is no one-to-one interlingual correspondence, translators, relying on their linguistic abilities and creativity, may resort to some of the following translation strategies to deal with the challenging task of translating wordplays. These are Delabastita’s suggestions (1996: 133-134)⁹:

- 1) *PUN into PUN*: the pun in the source text is translated by a pun in the target text, considering the grammatical features and limitations of the target language;
- 2) *PUN into NON-PUN*: the pun is translated by a non-punning phrase;
- 3) *PUN into RELATED RHETORICAL DEVICE*: the pun is replaced by some wordplay-related rhetorical device (repetition, alliteration, rhyme, among others), aiming to recapture the effect of pun in the source text;
- 4) *PUN into ZERO*: omission of the portion of the text containing the wordplay;
- 5) *PUN S.T. = PUN T.T.*: the translator reproduces the wordplay in the target text, without actually translating it;
- 6) *NON-PUN into PUN*: a wordplay is introduced in a portion of the text where there was none in the source text, as a way to make up for lost wordplays elsewhere;
- 7) *ZERO into PUN*: the translator introduces totally new textual material containing wordplay in target text, possibly as a compensatory device;
- 8) *EDITORIAL TECHNIQUES*: the translator adds footnotes or other types of annotations to explain the source-text wordplay, for example.

To show how participants tackled the wordplays, some of these strategies will be resumed in my analyses, returning to the device substitution associated with alliteration, homophony, lexical blending, and paronymy, the most used mechanisms by participants, especially when the result was *PUN into PUN*.

⁹ For an expansion of Delabastita’s wordplay translation strategies, refer to Silva (2019).

6. The classroom activity, how participants reacted and performed

As put by Arnaud, Maniez & Renner (2015: 149), wordplays depend not only on the intention of the speaker/writer, but also on the reader's/listener's reaction; "intended wordplay may well fall flat or pass unnoticed and thus fail as such". To observe how participants (from now on, referred to as P1, P2, P3, P4, and P5) reacted to the occurrences, they were asked to check if the segments were "creative or not", "humorous or not", "easy/hard to translate", "explain why", and, finally, present a translation into Portuguese. Attention should be given to the fact that, in no part of the questionnaire, was "wordplay" mentioned, I preferred to call them "linguistic combinations", and I chose not to exclude obvious wordplays, such as (5), (7), (12), (13), and (14), for example. I deliberately took this decision to make participants spontaneously recognize the wordplays, either evident or not.

The 14 occurrences were also followed by these questions: "After you translated (or tried to translate) the excerpts, did you find the activity challenging? Yes/No. Why?"; "In general terms, while translating, did you think of any translation theory? Yes/No. Justify your answer.", and "How can an activity like this help translation students?" (Appendix 1). The answers participants gave to these questions will be discussed in my final remarks. The contexts of wordplays (Appendix 2) were also sent to participants as extra help.

The questionnaire was then circulated to more than 20 novice translators (all native speakers of Brazilian Portuguese) who were expected to fill it out on a volunteer basis. Only five, three females (aged 21 to 22), and two males (aged 24 and 26) completed and returned the questionnaire. All respondents¹⁰ have completed an 8-semester translation undergraduate program at a private university in Greater São Paulo, State of São Paulo, Brazil.

Table 1 shows how participants reacted to the segments with wordplays, considering if they were "creative or not", "humorous or not", and "easy or hard to translate".

¹⁰ I owe them a deep debt of gratitude for their contributions.

Segments	Creative?	Humorous?	Easy to translate?
1. a Supa Woman shows off her assets	Yes/ No. 5/0	Yes/ No. 4/1	Yes/ No. 0/5
2. a woman with franken-tits	Yes/ No. 5/0	Yes/ No. 5/0	Yes/ No. 2/3
3. Bigger isn't breast	Yes/ No. 4/1	Yes/ No. 1/4	Yes/ No. 0/5
4. Face misfor-chin	Yes/ No. 5/0	Yes/ No. 4/1	Yes/ No. 1/4
5. Four leeches and a funeral	Yes/ No. 3/2	Yes/ No. 1/4	Yes/ No. 5/0
6. It's called bimbofication	Yes/ No. 3/2	Yes/ No. 1/4	Yes/ No. 0/5
7. Make titties great again	Yes/ No. 5/0	Yes/ No. 5/0	Yes/ No. 2/3
8. Mother knows breast	Yes/ No. 5/0	Yes/ No. 4/1	Yes/ No. 1/4
9. Nothing butt trouble	Yes/ No. 5/0	Yes/ No. 4/1	Yes/ No. 1/4
10. Say Yes to the breasts	Yes/ No. 3/2	Yes/ No. 2/3	Yes/ No. 2/3
11. Short-changed at the nipple bank	Yes/ No. 5/0	Yes/ No. 5/0	Yes/ No. 1/4
12. Silicone Valley	Yes/ No. 4/1	Yes/ No. 2/3	Yes/ No. 4/1
13. The serial filler	Yes/ No. 5/0	Yes/ No. 3/2	Yes/ No. 2/3
14. To implant or not to implant	Yes/ No. 5/0	Yes/ No. 1/4	Yes/ No. 5/0
Totals	66/9 (88 %/12 %)	42/33 (57 %/44 %)	29/46 (39 %/61 %)

Table 1. How participants reacted to the segments containing wordplays

According to the participants' reactions, most of the wordplays were considered creative, accounting for 88 % of all occurrences. Taken in isolation, segments (1), (2), (4), (7), (8), (9), (11), (13), and (14) were unanimously considered creative, followed by less creative ones: (3), (12), (5), (6), and (10). In terms of humor, only 57 % of all occurrences were considered humorous, with segments (2), (7), (11), as the most humorous, and segments (3), (6), and (14), as the least humorous. As to the level of translation difficulty, segments (1), (3), and (6) were considered the hardest ones by all participants. In general terms, 61 % of all segments were considered "hard" to translate.

Next, I present how participants translated the segments. Each segment is followed by the way they reacted to how easy or hard was to

translate them, the translations proper, and whether their solutions resulted in wordplays or not. The participants' translations that I classified as wordplays were expected to evoke the same context of the source wordplay, and to represent a linguistically and pragmatically plausible structure in the receiving language. Consequently, successful wordplays should privilege effect over form, and sound natural in the target language, as put by Tagnin (2015).

Segment 1- a Supa Woman shows off her ass-ets			
Participants	Easy to translate?	Translations	Resulted in
P1	No.	Um mulherão aBUNDAnte	<i>PUN</i>
P2	No.	Uma super mulher exibe seu traseiro maravilha	<i>NON-PUN</i>
P3	No.	Uma Super-mulher mostrando sua abundância	<i>PUN</i>
P4	No.	A mulher exibe sua abundância	<i>PUN</i>
P5	No.	Uma Super Mulher mostra sua abundância	<i>PUN</i>

Curiously, considering that all participants rated segment (1) as hard to translate, P1, P3, P4 and P5 came up with highly satisfactory pragmatic solutions, that is, *PUN* into *PUN*. P1 used the adjective *abundante* ("abundant"), whereas P3, P4 and P5 used the noun *abundância* ("abundance"), in all cases, the word *bunda* ("butt"), inserted in middle position, provides a double reading as in English, "abundant resources" and "big butt". P1 also managed to resort to the same mechanism used in the original: lexical blending by means of graphic play on words.

Segment 2- a woman with franken-tits			
Participants	Easy to translate?	Translations	Resulted in
P1	No.	A criatura Franken-seios	<i>NON-PUN</i>
P2	Yes.	Uma mulher com peitos de outro mundo	<i>NON-PUN</i>
P3	Yes.	uma mulher com franken-tetas	<i>PUN</i>
P4	No.	Os peitos de Frankenstein da mulher	<i>NON-PUN</i>
P5	No.	uma mulher com frankentetas	<i>PUN</i>

In this case, I considered only P3's and P5's solutions as effective wordplays, for they chose a word for "breasts", *tetas*, which is closer to the phonological effect of the original, "tits". In both cases, the same mechanism for generating the wordplay was lexical blending, as in the original segment. It is worth mentioning that, although P2 rated segment 2 as "easy to translate", his/her solution was not up to the mark.

Segment 3- Bigger isn't breast			
Participants	Easy to translate?	Translations	Resulted in
P1	No.	Quanto maior o seio, maior é sua queda	<i>PUN</i>
P2	No.	Maior não é melhor	<i>NON-PUN</i>
P3	No.	Tetamanho não é documento	<i>PUN</i>
P4	No.	Quanto menos, melhor	<i>NON-PUN</i>
P5	No.	Peitão não é tão bom	<i>RRD</i>

In segment (3), though all participants tried to use an analogue multi-word combination (a saying) to generate a wordplay as in the source text, only P1, P3, and P5 were successful in their endeavor. Their success relies on the fact that they could retrieve the exact component that created the source wordplay, "breast", by using possible correspondents in Portuguese, *seio* ("breast"), *teta* ("tit"), *peitão* ("big breast"). P1, for example, used an existing saying in the target language, *Quanto maior a altura, maior a queda* ("The higher you climb, the harder you fall"), and by substitution, created *Quanto maior o seio, maior a sua queda* ("The bigger the breast, the harder it falls"). P3 resorted to *Tamanho não é documento* ("Size does not matter"), and by lexical blending, created *Tetamanho (teta+tamanho) não é documento* ("Having big breasts does not matter"). P5 replaced the wordplay with a *RELATED RHETORICAL DEVICE* (RRD), alliteration (*peitão* /pejt'ẽw/, *não* /n'ẽw/ *tão*/t'ẽw/ *bom* /b'ẽw/¹¹, that is, *Peitão não é tão bom* ("Big boob is not so good").

¹¹ Informal pronunciation of *bom* /b'õ/.

Segment 4- Face misfor-chin			
Participants	Easy to translate?	Translations	Resulted in
P1	No.	De queixo caído	<i>PUN</i>
P2	No.	Queixando-se	<i>PUN</i>
P3	Yes.	De queixo caído	<i>PUN</i>
P4	No.	O queixocontecimento facial	<i>NON-PUN</i>
P5	No.	Um contra-mento facial	<i>NON-PUN</i>

In this segment, P1 and P3 came up with the same solution by creating ambiguity through *De queixo caído*, which suggests two readings, a literal one, “My chin dropped” (“My chin is deformed”), and a figurative one, “My jaw dropped” (“I am surprised, astonished”). P2 used the verb *queixar-se* (“to complain”), phonologically close to *queixo* (“chin”), in the present participle, creating “*Queixando-se*” (“Chinning”/ “Complaining about the chin”). P4 tried a lexical blending *queixo* + *acontecimento* (“chin + happening”), and P5 produced a compound word using synonymy (*mento* = *queixo* = “chin”); however, according to my appreciation, both failed as wordplays.

Segment 5- Four leeches and a funeral			
Participants	Easy to translate?	Translations	Resulted in
P1	Yes.	Quatro sanguessugas e um funeral	<i>PUN</i>
P2	Yes.	Quatro sanguessugas e um funeral	<i>PUN</i>
P3	Yes.	Quatro sanguessugas e um jeans viajante	<i>NON-PUN</i>
P4	Yes.	Quatro sanguessugas e um funeral	<i>PUN</i>
P5	Yes.	Quatro sanguessugas e um funeral	<i>PUN</i>

As expected, this segment was obvious, and all participants deemed it as “easy to translate”. P1, P2, P4 and P5, by referring to the source movie title in Portuguese, *Quatro casamentos e um funeral* (“Four weddings and a funeral”), replaced *casamentos* (“weddings”) with *sanguessugas* (“leeches”), also creating a wordplay by substitution, and making justice to the context. P3, as it seems, tried to create a wordplay, referring to another movie (*Quatro amigas e um jeans viajante*, whose original title in English is “The sisterhood of the traveling pants”); however, it did not fit in the context.

Segment 6- It's called bimbofication			
Participants	Easy to translate?	Translations	Resulted in
P1	No.	O nome disso é “bimboficação”	<i>PUN S.T. into PUN T.T.</i>
P2	No.	Trata-se de uma plastificação	<i>NON-PUN</i>
P3	No.	Quero virar uma Barbie	<i>PUN</i>
P4	No.	Isso chama bimboficação	<i>PUN S.T. into PUN T.T.</i>
P5	No.	Isso que eu chamo de embonecar	<i>PUN</i>

As it can be observed, P1 and P4 used the mechanism Delabastita classifies as *PUN S.T. into PUN T.T.*, in which the translator reproduces the wordplay in the target text, without really translating it. This way, according to my appreciation, this type of solution does not constitute a wordplay since the result might be understood only by a very restricted audience. P2 tried to retrieve part of the wordplay (“-fication”) through an existing word in Portuguese *plastificação* (“plastification”), but it resulted in no wordplay either. P3 managed to create a wordplay through ambiguity since “Barbie” can refer to a plastic doll and to “a conventionally attractive young woman typically perceived as lacking substance, character, or intelligence”¹²; this way, the idea of plastic surgery and of an unintelligent woman is conveyed. A similar solution was arrived at by P5, who generated a wordplay through ambiguity too (*Isso que eu chamo de embonecar* / “It’s called dolling up”), since the verb *embonecar* can mean “to doll up” or “to transform into a doll”.

Segment 7- Make titties great again			
Participants	Easy to translate?	Translations	Resulted in
P1	Yes.	Torne o seio americano grande novamente	<i>PUN</i>
P2	No.	Peitos acima de tudo, silicone acima de todos	<i>PUN</i>
P3	Yes.	Faça as peitcholas grandes novamente	<i>PUN</i>
P4	No.	Torne os peitos bons novamente	<i>NON-PUN</i>
P5	No.	Para o peito seguir aumentando	<i>PUN</i>

¹² Barbie. (2020): *Merriam-Webster.com.dictionary*. Retrieved: November 16, 2020. Available at: <<https://www.merriam-webster.com/dictionary/barbie>>

The wordplay in segment 7, based on Donald Trump's presidential campaign slogan ("Make America great again"), prompted two clever and creative solutions. P2 and P5 also transformed presidential campaign slogans: Jair Bolsonaro's *Brasil acima de tudo, Deus acima de todos* ("Brazil above everything, God above all") into *Peitos acima de tudo, silicone acima de todos* ("Breasts above everything, silicone above all"), and Dilma Rousseff's *Para o Brasil seguir mudando* ("For Brazil to keep on changing") into *Para o peito seguir aumentando* ("For the breast to keep on augmenting"); respectively. P1's solution was considered a wordplay since it is clearly based on the source slogan, *Torne o seio americano grande novamente* ("Make American titties great again"), though the wordplay in English makes no reference to the USA. P3 came up with a wordplay by graphically transforming *peitos* ("breasts") into *peitcholas* ("titties"), a much more colloquial word for *peitolas* ("tits"), which replaced "America" in the slogan. P4's solution was considered *NON-PUN* in that the replacement of "great" for "good" (*bons*) does not evoke the original slogan.

Segment 8 - Mother knows breast			
Participants	Easy to translate?	Translations	Resulted in
P1	Yes.	A "mama" sabe tudo	<i>PUN</i>
P2	No.	Mães sempre sabem mais	<i>NON-PUN</i>
P3	No.	Respeitos à mãe	<i>PUN</i>
P4	No.	Sua mãe sabe mais	<i>NON-PUN</i>
P5	No.	A mama sempre tem razão	<i>PUN</i>

P2's and P4's solutions, to some extent, translated the wordplay considering the source phraseologism ("Mother knows best") into *Mães sempre sabem mais* ("Mothers always know best"), and *Sua mãe sabe mais* ("Your mother knows best"); respectively, which resulted in no wordplay in Portuguese since they make no reference to "breasts". Differently, P1 and P5, using the same linguistic mechanism, homophony, since *mama* can mean "mother" and "breast" in Portuguese, created wordplays transforming two existing sayings *As mães sabem de tudo* ("Mothers know best"), and *O cliente sempre tem razão* ("The customer is always right") into *A "mama" sabe tudo* ("Mamma knows best"), and "The mamma is always right". P3 created a lexical blending by coalescing *respeito* ("respect") and *peitos* ("breasts"), *ResPEITOS à mãe*, something like "ResPECTUS to the mother"

(“respect” + “pectus”)¹³, but could have placed graphic emphasis on *peitos*, as I have done.

Segment 9- Nothing butt trouble			
Participants	Easy to translate?	Translations	Resulted in
P1	Yes.	Problemas aBUNDAntes	<i>PUN</i>
P2	No.	∅	∅
P3	No.	Nada com nádegas	<i>NON-PUN</i>
P4	No.	Abundância de problemas	<i>PUN</i>
P5	No.	Mas que nádega	<i>NON-PUN</i>

Segment 9 contains a wordplay that prompted solutions like those produced in segment 1. For example, P1 used the adjective *abundante* (“abundant”), and by resorting to lexical blending through graphic play on words, created *Problemas aBUNDAntes* (“Abundant problems”), and P4 used the noun *abundância* (“abundance”), generating *Abundância de problemas* (“Abundance of problems”), again, in both cases, the word *bunda* (“butt”), inserted in middle position, provides a double reading as in English, “butt” (derriere) and “but” (conjunction). P3 came up with the strategy *PUN* into RELATED *RHETORICAL DEVICE*, using alliteration, but created no wordplay since the idea of problem was eliminated. P5 justified in the questionnaire that he/she tried to allude to the Brazilian song *Mas que nada* (“Nothing but”); however, the solution does not refer to a problematic situation.

Segment 10- Say Yes to the breasts			
Participants	Easy to translate?	Translations	Resulted in
P1	No.	O seio ideal	<i>PUN</i>
P2	Yes.	Diga sim aos peitos	<i>NON-PUN</i>
P3	No.	Peitões à obra	<i>PUN</i>
P4	Yes.	O peito ideal	<i>PUN</i>
P5	No.	Diga sim aos Peitinhos	<i>NON-PUN</i>

¹³ Pectus. (2020): *Merriam-Webster.com.dictionary*. Retrieved: November 16, 2020. Available at: <<https://www.merriam-webster.com/dictionary/pectus>>

In cases like in segment 10, where a wordplay is based on a television show (“Say yes to the dress”), the translator faces two challenges: to recognize the referent, and to find how it is entitled in his/her country. In Brazil, the show is broadcast as *O vestido ideal* (“The ideal dress”), so P1 and P4 captured the wordplay and translated accordingly *O seio/peito ideal* (“The ideal breast”). P2 and P5 rendered the wordplay literally, which does not refer to the show title as played in Brazil. P3 produced a very humorous wordplay by referring to another television series, the Canadian “Property Brothers”, broadcast in Brazil as *Irmãos à obra* (“Brothers at work”), which resulted in *Peitões à obra* (“Big titties at work”).

Segment 11 - Short-changed at the nipple bank			
Participants	Easy to translate?	Translations	Resulted in
P1	No.	Uma mastectomia barata pode sair cara	<i>PUN</i>
P2	No.	∅	∅
P3	Yes.	Re-peito é bom e eu gosto	<i>PUN</i>
P4	No.	Uma pequena transferência no Banco dos Peitos	<i>NON-PUN</i>
P5	No.	Peitinho ou Peitão, Eis a Questão!	<i>PUN</i>

By far, segment 11 was one of the most difficult ones to translate, as four of the participants attested. Besides, based on P4’s suggestions, my impression is that “short-changed” was misunderstood as “short of cash”, *Uma pequena transferência no Banco de Peitos* (“A small amount transferred into the nipple bank”). P1 produced a solution that was based on the context rather than on the source wordplay proper, since he/she understood that, after two mastectomies, the patient needed to reconstruct her breasts. He/she then came up with *Uma mastectomia barata pode sair cara* (“A mastectomy: you get what you pay for it”), based on the popular saying *O barato sai caro* (“You get what you pay for”). P3 was very creative by referring to a popular saying *Respeito é bom e eu quero* (“Respect is welcome and I want it”), and produced a wordplay through lexical blending, coalescing *respeito* (“respect”) and *peito* (“breast”), *re-peito*, something like “re-pectus”, from “respect + pectus”.

Segment 12- Silicone Valley			
Participants	Easy to translate?	Translations	Resulted in
P1	Yes.	Vale do Silicone	<i>PUN</i>
P2	Yes.	Vale do Silicone	<i>PUN</i>
P3	Yes.	Vale do Silicone	<i>PUN</i>
P4	Yes.	Vale do Silicone	<i>PUN</i>
P5	No.	Vale do Silicone	<i>PUN</i>

Differently from the previous segment, this was one of the easiest wordplays to translate, as the solutions produced by all participants could attest. Although *silício* and *silicone* are not paronyms, as their correspondents in English (“silicon”/ “silicone”), the substitution in Portuguese constitutes a wordplay.

Segment 13- The serial filler			
Participants	Easy to translate?	Translations	Resulted in
P1	Yes.	Enchimentos em série	<i>NON-PUN</i>
P2	No.	Enchimento por acidente	<i>NON-PUN</i>
P3	No.	Preenchimento letal	<i>PUN</i>
P4	No.	O preenchimento assassino	<i>PUN</i>
P5	Yes.	O preenchedor em série	<i>PUN</i>

Like segment 11, this was a difficult one to translate. As the source phraseologism “serial killer” is commonly used as a loanword in Portuguese, translating the wordplay “serial filler” becomes even more challenging. First of all, as far as cosmetics is concerned, the equivalent word for “to fill” in Portuguese is *preencher*, so P1’s and P2’s solutions had to be discarded, since they used words derived from a different verb *encher*, resulting in *enchimento*. According to my interpretation, P3 and P4 created wordplays in Portuguese by referring to movie titles through substitution: *Preenchimento letal* (“Lethal filling”), based on *Virus letal* (“The viral factor”), and *O preenchimento assassino* (“The killing filler”), based on *Brinquedo assassino* (“Child’s play”). P5 opted for *O preenchedor em série*, a literal rendering, which according to him/her refers to *O assassino em série*, rendered literally, also used in Portuguese.

Segment 14- To implant or not to implant			
Participants	Easy to translate?	Translations	Resulted in
P1	Yes.	Implantar ou não implantar, eis a questão	<i>PUN</i>
P2	Yes.	Novos implantes ou não? Eis a questão	<i>PUN</i>
P3	Yes.	Implantar ou não implantar	<i>PUN</i>
P4	Yes.	Fazer ou não fazer o implante	<i>PUN</i>
P5	Yes.	Implantar ou não implantar	<i>PUN</i>

Like segment 12, this was an easy wordplay to translate. All participants managed to use structures that resembled the well-known quotation from *Hamlet* by Shakespeare “To be or not to be”. To make the wordplay in Portuguese more evident, P1 and P2 added part of the quote not included in source wordplay (“That is the question”/ *Eis a questão*). In my opinion, translations that used infinitives (P1, P3, P4 and P5) rather than other structures produced more effective wordplays.

Considering all the solutions in Portuguese (70 wordplays = 14 occurrences x 5 participants), 64 % (45) of the translations resulted in *PUN*. First impressions might imply that some participants did not notice the wordplays in the segments, and then did not translate them as such. However, according to the participants’ comments from the questionnaires, they rated most of the occurrences (61 %) as difficult to translate exactly because the segments contained wordplays.

7. Final remarks

The results have shown that, although participants’ performance was reasonably satisfactory and consistent in several segments, only 64 % of their solutions resulted into wordplays. This is likely to be connected with the fact that translating wordplays is in fact a difficult and challenging task, as their replies, edited below, confirm: “it is difficult to translate because it involves different aspects of languages and cultures, requiring not only linguistic knowledge, but also creativity and awareness of the type of audience the translation is intended for”. However, curiously, only 61% of all segments were deemed as hard to translate.

Their opinion also signalled that not all wordplays analyzed are creative (88 %), nor humorous (57 %). All participants mentioned that this kind of activity is an “interesting”, “excellent” exercise to develop creativity,

and to resolve dilemmas, they will possibly face in future real-life translation assignments.

Participants also mentioned that, while they were translating the wordplays, they remembered theoretical aspects of translation, such as “adaptation” “foreignization/domestication”, and “functional translation”, and theoreticians, such as Delabastita, and Tagnin, for instance. Even considering that participants were deeply involved in the activity, individual performance was not uniform. The results show that P3, P1, and P5, with 12, 11, and 11 successful solutions; respectively, did better than, P4, and P2, with 7 and 5 successful solutions; respectively. The results suggest, then, that it will not suffice for translators just to *recognize* a wordplay, they will have to *translate* it as such.

In sum, an activity like the one I proposed to novice translators raises the possibility of using it with translation students, since it can potentialize the metalinguistic function of wordplays. If wordplays, in general terms, encourage or demand metalinguistic reflection from the addressee, the translator, as a special addressee, must have great linguistic knowledge to be able to perceive a wordplay and to translate it into a wordplay. Consequently, this type of activity can provide fruitful insights not only from the linguistic, but also from the theoretical, pragmatic, and cultural points of view.

References

- ANTHONY, L. (2019): AntConc (Windows, Macintosh OS X, and Linux) Build 3.5.8, February 18, 2019. Available at: <https://www.laurenceanthony.net/software.html/> (Accessed: 4 February 2020).
- ARNAUD, P. J. L.; MANIEZ, F.; RENNER, V. (2015): “Non-Canonical Proverbial Occurrences and Wordplay: A Corpus Investigation and an Enquiry Into Readers’ Perception of Humour and Cleverness”. In Zirker, A.; Winter-Froemel, E. (Eds.). *Wordplay and Metalinguistic/Metadiscursive Reflection: Authors, Contexts, Techniques, and Meta-Reflection*. Berlin/Boston: De Gruyter, 135-159.
- ATTARDO, Salvatore (1994): *Linguistic Theories of Humour*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- BARTA, P. (2006): “Au pays des proverbes, les détournements sont rois: Contribution à l’étude des proverbes détournés du français (II)”. *Paremia*, 15, 57-71.

- BARTA, P. (2005): "Au pays des proverbes, les détournements sont rois: Contribution à l'étude des proverbes détournés du français (I)". *Paremia*, 14, 61-70.
- BREZOLIN, A. (2020): "O humor está no ar: análise comparativa da tradução de jogos de palavras fraseológicos em texto literário". *Revista de Estudos da Linguagem*, 28:1, 359-389.
- DELABASTITA, D. (1996): "Introduction". *Wordplay and Translation: Special Issue of 'The Translator'*, 2:2, 127-139.
- DORE, M. (2010): "The audiovisual translation of fixed expressions and idiom-based puns". In Valero-Garcés, C. (Ed.). *Dimensions of humor: explorations in linguistics, literature, cultural studies and translation*. València: Universitat de València, 361-386.
- GIORGADZE, M. (2014): "Linguistic features of pun, its typology and classification". *European Scientific Journal*, Special Edition, 2, 271-275.
- GRANGER, S.; Paquot, M., F. (2008): "Disentangling the phraseological web". In: Granger, S.; Meunier, F. (eds.), *Phraseology: an interdisciplinary perspective*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 27-49.
- KJELLMER, G. (1991): "A mint of phrases". In: Aijmer, K. & Altenberg, B. (Eds.). *English Corpus Linguistics. Studies in Honour of Jan Svartvik*, London and New York: Longman, 111-127.
- LANGLOTZ, A. (2006): *Idiomatic Creativity: A Cognitive-Linguistic Model of Idiom Representation and Idiom Variation in English*. Amsterdam: Benjamins.
- MOON, R. (1998): *Fixed Expressions and Idioms in English. Corpus Lexicography*. Oxford: Clarendon Press.
- RENNER, V. (2015): "Lexical Blending as Wordplay". In Zirker, A.; Winter-Froemel, E. (Eds.). *Wordplay and Metalinguistic/Metadiscursive Reflection: Authors, Contexts, Techniques, and Meta-Reflection*. Berlin/Boston: De Gruyter, 119-133.
- SILVA, N. R. B. da. (2019): "A tradução de jogos de palavras em um corpus literário: uma revisão do modelo de Delabastita com o auxílio da linguística de corpus". *Ilha do Desterro*, 72:2, 347-378.
- TAGNIN, S. E. O. (2015): "A tradução de suculentos jogos de palavras, sem perder o sabor". *Revista de Estudos da Linguagem*, 23:3, 681-693.
- TAGNIN, S. E. O. (2013): *O jeito que a gente diz: combinações consagradas em inglês e português*. São Paulo: Disal.
- TAGNIN, S. E. O. (2005): "O humor como quebra da convencionalidade". *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 5:1, 247-257.

- VIÉGAS-FARIA, B. (2004): "Soluções tradutórias para a alteração contextual de provérbios em *Júlio César*, de Shakespeare". *Letras de Hoje*, 39:1, 195-214.
- ZIRKER, A.; WINTER-FROEMEL, E. (2015): "Wordplay and Its Interfaces in Speaker-Hearer Interaction: An Introduction". In: Zirker, A.; Winter-Froemel, E. (eds.), *Wordplay and Metalinguistic/Metadiscursive Reflection: Authors, Contexts, Techniques, and Meta-Reflection*. Berlin/Boston: De Gruyter, 1-22.

Appendix 1 - Questionnaire circulated to participants

I am investigating the occurrence of linguistic combinations extracted from the American reality television series *Botched*, which follows doctors Terry Dubrow and Paul Nassif as they remedy extreme plastic surgeries gone wrong.

You are being requested to analyze the segments below. Then, circle the answers corresponding to your reaction to each of them, and justify. Later, please suggest a translation into Brazilian Portuguese. Some of the segments refer to the titles of the episodes. Feel free to visit <https://www.imdb.com/title/tt3781836/episodes> to obtain more information about the episodes. If you happen to watch any of the episodes in their dubbed version, please inform how the segment(s) has/have been translated into Portuguese.

The results of this enquiry will be treated anonymously, but the following information is needed:

Your age: Your sex: M/F

Thank you for your contribution.

	Segment	Creative?	Humorous?	Easy to translate?	Why?	Your trans.
1.	a Supa Woman shows off her ass-ets	Yes/ No.	Yes/ No.	Yes/ No.		
2.	a woman with franken-tits	Yes/ No.	Yes/ No.	Yes/ No.		
3.	Bigger Isn't Breast	Yes/ No.	Yes/ No.	Yes/ No.		
4.	Face Misfor-Chin	Yes/ No.	Yes/ No.	Yes/ No.		
5.	Four Leeches and a Funeral	Yes/ No.	Yes/ No.	Yes/ No.		
6.	It's Called Bimbofication	Yes/ No.	Yes/ No.	Yes/ No.		
7.	Make Titties Great Again	Yes/ No.	Yes/ No.	Yes/ No.		
8.	Mother Knows Breast	Yes/ No.	Yes/ No.	Yes/ No.		
9.	Nothing Butt Trouble	Yes/ No.	Yes/ No.	Yes/ No.		
10.	Say Yes to the Breasts	Yes/ No.	Yes/ No.	Yes/ No.		
11.	Short-Changed at the Nipple Bank	Yes/ No.	Yes/ No.	Yes/ No.		
12.	Silicone Valley	Yes/ No.	Yes/ No.	Yes/ No.		
13.	The Serial Filler	Yes/ No.	Yes/ No.	Yes/ No.		
14.	To Implant or Not to Implant	Yes/ No.	Yes/ No.	Yes/ No.		

After you translated (or tried to translate) the excerpts, did you find the activity challenging? Yes/No. Why?

In general terms, while translating, did you think of any translation theory?
Yes/No. Justify your answer.

How can an activity like this help translation students?

Appendix 2 – The context of wordplays sent to respondents along with questionnaire.

- (1) A woman shows off huge butts after a few surgeries.
- (2) A woman with frightening breasts after unsuccessful surgeries.
- (3) A patient wishes to get a breast reduction.
- (4) A chin surgery that went wrong.
- (5) A man says farewell to his nose with a funeral after fixing it with the extra help of leeches.
- (6) A woman wants to look like a “blowdoll”, or a bimbo.
- (7) A patient hopes to regain her confidence with new breasts.
- (8) A young woman undergone double mastectomy to beat cancer after her mother had died of the disease.
- (9) A young woman, whose multiple silicone removal surgeries have left her with a distorted derriere.
- (10) A former actress who fought a flesh-eating disease wants to reconstruct her breasts.
- (11) A woman seeks breast reconstruction after double mastectomy.
- (12) Silicone began to leak and migrate throughout the body of a transgender.
- (13) A patient hopes to erase the physical reminders from a fatal car accident that gave her a lip filler.
- (14) A woman with jarring pain from her previous breast implants is not sure if she wants new ones.

La traducción a español de la bande dessinée franco-belga: el caso de *Les aventures extraordinaires d'Adèle Blanc-Sec: "Adèle et la Bête"*

Francisco Luque Janodet
Universidad de Córdoba
l32lujaf@uco.es

Fecha de recepción: 01.10.2020

Fecha de aceptación: 09.12.2020

Resumen: La traducción del cómic es uno de los ámbitos menos estudiados por la Traductología. No obstante, la importancia de este sector en España, así como el gran número de obras traducidas que se comercializan en el mercado español, exige un estudio riguroso de este tipo de creaciones literarias. En este artículo, nos proponemos realizar un análisis traductológico de "Adèle et la Bête", perteneciente a la serie *Les aventures extraordinaires d'Adèle Blanc-Sec*, de Jacques Tardi. Para ello, realizaremos una extracción de varios fragmentos y los analizaremos desde el punto de vista léxico-semántico, morfosintáctico, pragmático-cultural y prosódico, siguiendo a Rodríguez (2017).

Palabras clave: traducción de cómic, traducción editorial, *bande dessinée*.

The Translation into Spanish of Franco-Belgian comics: considerations about *Les aventures extraordinaires d'Adèle Blanc-Sec: "Adèle et la Bête"*

Abstract: The translation of comic books is one of the areas least studied by Translatology. However, the importance of this sector in Spain, as well as the large number of translated works sold on the Spanish market, requires a rigorous study of this type of literary creation. In this paper, a translational analysis of Jacques Tardi's "Adèle et la Bête" from the series *Les aventures extraordinaires d'Adèle Blanc-Sec* will be addressed. To this end, we will extract several fragments and analyse them from a lexical-semantic, morphosyntactic, pragmatic-cultural and prosodic point of view, following the studies of Rodríguez (2017).

Key words: comic books translation, editorial translation, *bande dessinée*.

Sumario: 1. Introducción. 2. Traducir el cómic: retos y perspectivas. 3. Metodología. 4. *Les aventures extraordinaires d'Adèle Blanc-Sec*: consideraciones previas y análisis. 5. Conclusiones.

1. Introducción

La traducción del cómic es uno de los ámbitos menos estudiados en el seno de la Traductología, pero, poco a poco, comienza a generar cierto interés, algo que se observa en las contribuciones de Félix Fernández y Ortega Arjonilla (1996), Muñoz Calvo y Buesa Gómez (2010) —centrada en los cómics de Astérix y Obélix—; Ponce Márquez (2009) —en el par de lenguas alemán-español—, o de Rodríguez (2017) —en el par francés-español.

La industria del cómic ha vivido, además, un aumento progresivo en lo que respecta a número de volúmenes publicados y de ventas¹. Según la Asociación Cultural Tebeosfera (2020), en siete años (período de 2013 a 2019), la industria del cómic y de la viñeta ha aumentado en un tercio sus novedades, pasando de 2 562 tebeos comerciales en 2013 a 3 771 en 2019. De los 3 771 ejemplares publicados, Tebeosfera (2020) recoge que 406 de estos tebeos (con cadencia bimestral) eran traducciones del japonés, mientras que cien eran traducciones de originales estadounidenses. Del ámbito franco-belga solo proceden 360 libros en 2019. En lo que respecta a zonas geográficas de origen de las historietas editadas en España, Norteamérica es el principal editor, con 1 628; seguida de Europa (1 250) y Asia (864). Dentro de Europa, destacan las historietas del mercado nacional (739 en total), seguida de Francia (258, diez más que en 2019), Italia (105) y Bélgica (104) (Tebeosfera, 2020). Así pues, de acuerdo con esta Asociación (2020), Norteamérica representa el 43,17 % del total de cómics; Europa, el 33,18 % y, dentro de esta cifra, España supone el 19,59 % del conjunto europeo publicado en el mercado nacional. Finalmente, Asia representa el 22,91 % del total (Tebeosfera, 2020).

En lo concerniente a la variedad lingüística y a las traducciones realizadas, Tebeosfera (2020) reconoce que, en 2019, descendieron las traducciones de francés, mientras que aumentaron las de italiano. Por este motivo, afirma (2020) que “[...] en nuestro mercado se mantienen los porcentajes de cómic americano y oriental y se incrementa levemente la

¹ Los datos que se aportarán a continuación proceden del informe *La industria de la historieta en España en 2019* (2020) de la Asociación Cultural Tebeosfera. Si bien es cierto que los efectos de la pandemia por SARS-CoV-2 y la enfermedad COVID-19 no son aún visibles, en el informe del año 2020 sí podríamos ver una variación significativa de los datos aportados.

presencia del europeo. Curiosamente, se traduce del francés tanto como se publica en español” y que “También obtuvimos en 2019 un dato singular: hubo tantas primeras ediciones en español como traducciones del francés”. De esta manera, los autores de este estudio (*ibid.*), a partir de los datos recabados, consideran que la industria del cómic en España tiene luces y sombras, ya que es cierto que el número de historietas ha aumentado progresivamente a lo largo de los años, pero opinan, a tenor de los resultados, que la industria del tebeo española está *saturada* de cómics de procedencia extranjera, que suponen el 75 % de la distribución.

Considerando, pues, la buena salud del mercado del cómic español y la imponente cifra de producciones extranjeras que se comercializan en España y que, por supuesto, dependen de la traducción, creemos interesante abordar un análisis traductológico de una de las BD más populares de Jacques Tardi: *Les aventures extraordinaires d'Adèle Blanc-Sec*, y, concretamente, la historieta “Adèle et la Bête” (1976).

2. Traducir el cómic: retos y perspectivas

La traducción del cómic es un área dentro de la traducción editorial que ha despertado poco interés académico. De hecho, Valero Garcés (2000: 76) señala, a este respecto, que “[...] los cómics han sido tradicionalmente considerados en los círculos académicos de las letras hispanas y yo diría que siguen siéndolo-, como literatura marginal”, pese a la aceptación social de la que gozan. No obstante, Valero Garcés (*ibid.*) señala un cambio progresivo en la actitud de los círculos académicos que consideraban esta producción literaria como una “subliteratura perniciosa” hasta el punto de que ha devenido en una literatura intelectual. Así pues, la mejora en los círculos académicos ha permitido una diversificación de los estudios centrados en el cómic, al mismo tiempo que este se convierte en un elemento cada vez más frecuente en la sociedad y que llega a un público cada vez más amplio. Véanse, como ejemplos, aquellos cómics que abordan problemas de tipo cultural (*L'arabe du futur*), que narran hechos históricos y traumáticos, desde la perspectiva de una persona de a pie (*La fantaisie des dieux. Rwanda 1994*) o vivencias personales como el aborto (*Il fallait que je vous le dise*), la transición de una persona transexual (*Appelez-moi Nathan*) o las relaciones a distancia (*La fille dans l'écran*). Ahora bien, ¿qué elementos debemos tener en cuenta a la hora de abordar la traducción de este tipo de literatura? Valero Garcés (2000: 77-78) señala, entre otros:

- 1) La dificultad asociada a las traducciones subordinadas;

- 2) la relación entre texto e imagen, intrínseca e inseparable. El traductor solo puede intervenir el texto, sin modificar el conjunto del cómic;
- 3) las dificultades asociadas al ámbito profesional;
- 4) las trabas lingüísticas y socio-culturales;
- 5) el tipo de cómic y el tipo de discurso empleado;
- 6) la influencia del marco comunicativo;
- 7) la traducción y reproducción del lenguaje icónico.

Para Félix Fernández y Ortega Arjonilla (1996: 162), en la traducción del cómic existe un proceso de interpretación, por lo que se debe mantener un equilibrio entre el código lingüístico y el extralingüístico y, a menudo, se debe extraer el sentido del texto adaptando los referentes culturales. Para estos autores (1999: 162), desde un punto de vista semiótico, se trata de un tipo de:

[...] traducción intersemiótica en la que aparece subordinado el contenido lingüístico al extralingüístico (dimensiones y dibujos de la viñeta), teniendo presente que dicha traducción ha de contemplar el equilibrio existente en la lengua original entre código lingüístico y código extralingüístico, por un lado; y entre autor-texto-lector, por otro.

Así pues, podemos observar que son numerosas las dificultades que presenta este tipo de traducción subordinada e intersemiótica. En efecto, a la labor documental del traductor, se añaden otras cuestiones como la relación entre texto e imagen, el uso y convenciones de las onomatopeyas, la mediación intercultural, etc., que deberán ser aplicadas tras un análisis traductológico detallado.

3. Metodología

Para la consecución de los objetivos propuestos anteriormente, partiremos de la metodología planteada por Rodríguez (2017). Para ello, se realizará, en primer lugar, una lectura atenta del texto origen de Tardi (1976). Seguidamente extraeremos una serie de fragmentos, que presentaremos en unas fichas traductológicas adaptadas de este autor (2017: 203-205), con el fin de analizar una serie de rasgos o problemáticas del texto origen en varios planos: léxico-semántico, morfosintáctico, pragmático-cultural y prosódico. De esta manera, en estas tablas o fichas, presentaremos la traducción oficial, el nivel de análisis y nuestro comentario traductológico, con una propuesta de traducción propia si lo considerásemos pertinente.

4. *Les aventures extraordinaires d'Adèle Blanc-Sec*: consideraciones previas y análisis

En el presente artículo, realizaremos un análisis traductológico de la primera historia de *Les aventures extraordinaires d'Adèle Blanc-Sec*, titulada "Adèle et la Bête"², de Jacques Tardi. Este autor es uno de los historietistas franceses más destacados de las últimas décadas, con títulos que datan de 1974, como *Adieu Brindavoine*³. La serie que analizaremos a continuación se publicó entre 1976 y 2007 e incluye nueve historias: "Adèle et la Bête" (1976), "Le Démon de la Tour Eiffel" (1976), "Le Savant fou" (1977), "Momies en folie" (1978), "Le Secret de la salamandre" (1981), "Le Noyé à deux têtes" (1985), "Tous des monstres" (1994), "Le Mystère des profondeurs" (1998) y "Le labyrinthe infernal" (2007)⁴.

De acuerdo con Norma Editorial (n. d.), Jacques Tardi nació el 30 de agosto de 1946 y cursó sus estudios en la École des Beaux-Arts de Lyon y en la École des Arts décoratifs de Paris. Desde el año 1969, ha publicado historietas (con guion propio o en colaboración con guionistas), con títulos como *Un cheval en hiver* (1969, guion de Giraud), *Rumeurs sur le Rouergue* (1971, con guion de Pierre Christin) o *Adieu Brindavoine* (1972, con guion propio). Asimismo, ha realizado un importante número de trabajos gráficos, como carteles, ilustraciones o portadas y ha sido galardonado con premios como el Grand Prix de la ville d'Angoulême (1985) o el Will Eisner Comic Industry Awards (2011, 2014), entre otros (Norma Editorial, n. d.).

La serie *Les aventures extraordinaires d'Adèle Blanc-Sec*, uno de sus mayores éxitos y que fue llevado al cine en 2010 bajo la dirección de Luc Besson, ha generado cierto interés en el ámbito de la Filología, con aportaciones diversas, entre las que destacamos aquellas de Molina (2007), Zucca (2014) y Vicari (2016). Estos estudios permiten obtener una visión panorámica e interdisciplinar de la realidad que envuelve la historia y que analizan tanto el París de Adèle, como la figura femenina que representa este personaje. En esta línea, Vicari (2016: 189) afirma que:

² "Adèle y la bestia" en la traducción oficial en español.

³ No obstante, su primer trabajo se publicó en 1969, titulado *Un cheval en hiver*. Se trata de una historieta de seis páginas, con guion de Jean Giraud, y publicado en el semanario *Pilote* (Fuente: Norma Editorial, n. d.).

⁴ Cabe señalar que, a pesar de los 31 años transcurridos entre el primer y el último volumen, la historia mantiene una coherencia temporal, ya que transcurre en el París de comienzos del siglo xx. Molina (2007: 1), señala, específicamente, entre la década entre 1910 (por lo que se enmarcaría en la Belle Époque) y 1920, una vez finalizada la Primera Guerra Mundial y en pleno período de entreguerras. En el caso de "Adèle et la Bête", la historia está perfectamente enmarcada, ya que comienza el 4 de noviembre de 1911 y transcurre a lo largo de ese mes, algo que sabemos mediante los comentarios del narrador.

La Belle époque fa da sfondo agli avvenimenti: i disegni di Tardi riproducono fedelmente le vie, le strade, i palazzi della capitale di quel periodo, soprattutto grazie a un lavoro di documentazione che lo stesso autore ha effettuato a partire dal materiale fotografico riposto in archivi dell'epoca e che rivela ancora una volta (si veda per esempio *C'était la guerre des tranchées*, 1993) il desiderio dell'autore di riprodurre le sue storie in uno scenario il più possibile realistico.

Molina (2007: 2) parte de una visión amplia de la *bande dessinée*, lo que la lleva a afirmar que "Toute bande dessinée, comme plus largement d'ailleurs toute représentation artistique, présente l'intérêt d'être constituée, produite et reçue dans un contexte et une société particuliers". Esta autora (2007: 3), que parte de los estudios de Blanc (1991), se propone analizar algunos de los aspectos más relevantes de la serie de Adèle, como los espacios usados por Tardi y que se pueden incluir, según Molina (*ibid.*), en la categoría de "lieux urbains isolés" de Blanc (1991: 61) y característicos del género policíaco:

[...] ainsi, l'impasse dans laquelle Adèle se trouve bloquée, lors d'une course poursuite avec les hommes de main d'un malfrat qui cherchent à la kidnapper. Non moins hostile, apparaît le cimetière dans lequel un personnage inconnu fixe un rendez-vous mystérieux à l'héroïne pour l'attirer dans un piège et tenter de l'assassiner (T. 8, p. 33-36) ou encore la maison délabrée, dans laquelle elle sera séquestrée à la suite d'un autre de ses enlèvements, qui convoque « l'image de la maison isolée, sombre, sinistre, plus ou moins abandonnée », identifiée par Jean-Noël Blanc (1991, p. 65) (Molina, 2007: 3).

No obstante, para Molina (2007: 4-5), existe una serie de diferencias entre el cómic o BD de tipo policíaco y las contribuciones de Tardi:

Tardi reprend certains lieux classiques du genre noir, ils n'apparaissent pas pour autant dominants et ce sont des hauts lieux parisiens qui sont privilégiés comme lieux de mise en scène. L'esthétique de la menace se concentre principalement sur ces lieux symboles de l'identité parisienne qui représentent ainsi l'espace où l'ordre établi et l'équilibre urbain sont troublés. L'espace public correspond donc au lieu de l'insécurité et de la violence, qu'elle soit humaine ou surnaturelle. Ainsi, dans le premier tome par exemple, la place des Vosges, le cimetière du Père-Lachaise deviennent le théâtre des agressions du ptérodactyle. Les autres tomes privilégient aussi des lieux publics célèbres qui semblent à l'opposé des choix habituels du polar, celui-ci affectionnant les bas-fonds, les lieux marginaux, avec une prédilection pour les faubourgs, les taudis ou certains paysages industriels tels l'usine, l'entrepôt ou la décharge (Molina 2007: 4-5).

De hecho, Molina (2007: 6-7) ha observado un desdoblamiento, una dualidad, en la ciudad de París. Por un lado, entrevé un París expuesto a las miradas y a las convenciones y representaciones sociales, y, por otro, un París sombrío y misterioso, pero que corresponde a la organización y las prácticas reales de la ciudad. Este desdoblamiento podría estructurarse en una relación arriba-abajo, manifestada en el París de la superficie y el París subterráneo, el de las catacumbas, donde existen laboratorios secretos, creaciones de monstruos y experimentos científicos, así como sectas peligrosas (Molina 2007: 6-7). Asimismo, para Molina (*ibid.*) existe un desdoblamiento entre el París real y el París fantástico, es decir, la ciudad real percibida por los personajes y donde creen vivir, y la ciudad fantástica de donde surgen monstruos. Esto podemos comprobarlo perfectamente en “Adèle et la Bête”, donde aparece una importante cantidad de elementos culturales propios de la Francia de la Belle Époque, en el período de la III República Francesa, como las referencias al Gobierno de Armand Fallières (del 1 de junio de 1910 al 18 de febrero de 1913). Asimismo, en la BD de Tardi encontraremos otros referentes históricos y culturales de la Francia de 1911, como los periódicos *Le Gaulois* (en el despacho de Armand Fallières) o *Le Matin*, así como menciones a movimientos políticos como los realistas (monárquicos) o los anarquistas (1976: 14).

En lo concerniente al tiempo meteorológico, Molina (2007: 3-4) observa que “Les conditions climatiques participent à la mise en scène de ces lieux urbains et contribuent à la construction d’une atmosphère qui correspond à celle attendue dans une œuvre noire”. En el caso de esta serie, Molina (*ibid.*) defiende que Tardi presenta un París en el que llueve constantemente y, cuando cesa la lluvia, esta da paso a la nieve o la niebla, posiblemente para “renforcer le caractère hostile de l’univers urbain” (Molina, 2007: 3). Asimismo, esta autora (2007: 4) pone de manifiesto que, en esta serie, la mayor parte de las acciones ocurren durante la noche.

En lo que respecta al personaje de Adèle, Molina (2007: 5-6) considera que este es desconcertante si se compara con las convenciones del género policiaco, ya que:

Celui-ci est généralement très codifié du point de vue des genres masculin et féminin. Son héros est « un homme, un vrai » (Blanc, 1991, p. 123). De plus, les personnages féminins se cantonnent généralement au rôle de la femme fatale, « séduisante et perverse, aguicheuse et immorale, provocante et fourbe, tentante et tentatrice », en somme une « figure du mal » (Blanc, 1991, p. 147) [...]. Tardi, en accordant le rôle de héros à un personnage féminin, semble inverser les valeurs habituellement associées dans le polar au féminin / masculin. Adèle déroge ainsi à la règle des personnages archétypaux.

No obstante, pese a esta inversión del género, Adèle sigue presentando las características comúnmente asociadas al héroe masculino:

Adèle est un personnage ordinaire qui reconnaît d'ailleurs bien volontiers qu'elle : « n'[a] pas une âme de héros » (T. 6, p. 9). Ses postures relâchées ou encore son goût pour le tabac (T. 4, p. 20) ou ses quelques écarts avec la légalité ne peuvent manquer de rappeler le « héros négatif, individualiste et marginal, en dehors de l'institution policière » (Frias, 2002, p. 211). D'un cynisme notoire, elle porte un regard désabusé sur la ville dans laquelle elle évolue et plus largement sur le monde. Pessimiste et entretenant peu d'espoir sur la nature humaine, elle apparaît bien souvent comme un héros solitaire qui se « méfie de tout le monde » (T. 4, p. 19), en proie au découragement (Molina 2007: 6).

Vicari (2016: 189-190), quien analiza la traducción de esta serie en el par de lenguas francés-italiano, define a Adèle como una:

[...] donna dal carattere duro, misantropa, testarda e combattiva, che si trova coinvolta in tutta una serie di avvenimenti rocamboleschi in una Parigi di inizio Novecento. [...] Audace e scontrosa, Adèle rappresenta un'eroina sui generis, si distingue dalle altre eroine contemporanee, legate a clichés più tradizionali, per il suo carattere brusco e cinico, tale da risultare persino antipatica a tratti. Ciononostante, è il solo personaggio femminile positivo che dà voce alle idee e ai pensieri di Tardi, di cui si presenta come l'alter ego. A questa caratterizzazione di Adèle contribuisce, oltre che le azioni che la protagonista compie, e alla sua passione per l'alcool e il tabacco, soprattutto l'uso di un linguaggio colloquiale, talvolta triviale e irriverente: passa con disinvoltura da un registro all'altro a seconda dell'interlocutore e a seconda della sua attitudine nei confronti di quest'ultimo.

En efecto, Adèle se manifiesta como un personaje poco común en comparación con el resto de mujeres que aparecen representadas en el cómic, más aún en la década de 1970. Adèle es, cuando menos, un personaje fuerte y con carácter, independiente, pero que es capaz de manifestar sentimientos para con sus compañeros y demás personas.

Vistas estas cuestiones, procederemos a analizar el cómic objeto de estudio.

Ficha n.º 1	Página 3
Contexto La acción se sitúa en el comienzo de la historia, donde se presenta la apertura del huevo de pterodáctilo y su posterior huida.	
Texto fuente PARIS, 4 novembre 1911. Au Muséum d'Histoire naturelle du Jardin des Plantes. 23 :45.	
Texto meta París, 4 de noviembre de 1911. En el Museo de Historia Natural del Jardin de Plantes, 23:45 h...	
Nivel de análisis Léxico-semántico.	
Comentario En este caso, observamos, en primer lugar, cómo se han modificado las mayúsculas de los nombres propios, como PARIS, por minúsculas en la versión en español. Asimismo, en lo que respecta a la denominación del Museo de Historia natural y el Jardin des Plantes, podemos ver que se ha optado por traducir el nombre del primero, pero no del segundo, puede que en un intento por mantener el color local del texto y para evitar posibles confusiones en el lector.	

Ficha n.º 2	Página 5
Contexto Boutardieu, quien controla desde Lyon el pterodáctilo, comienza a reírse en su despacho al ver que puede controlar al animal.	
Texto fuente AH, AH, AH, AH	
Texto meta JA, JA, JA JA	
Nivel de análisis Prosódico.	
Comentario En este caso, observamos el empleo de las interjecciones “ah” y “ja” para simular la risa de Boutardieu. Las onomatopeyas son, desde luego, uno de los aspectos más problemáticos en la traducción del cómic. En este caso, como se señala en TERMIUM Plus (2015) ⁵ , en francés, tanto la repetición del signo de exclamación, como el uso de la mayúscula dependen del efecto que el guionista desee expresar. De esta manera, de acuerdo con TERMIUM Plus (2015), se pueden encontrar hasta cuatro posibilidades estilísticamente correctas: “Ha, ha, ha!”, “Ha! Ha! Ha!”, “Ha! ha! ha!” y “ha ha!”. En español, la <i>Ortografía</i> (2010: 419) indica que los elementos repetidos de la onomatopeya deben aparecer separados mediante comas, como es el caso de esta traducción, como también indica Fundéu (2010).	

⁵ Disponible en Web: <https://www.btb.termiumplus.gc.ca/tpv2guides/guides/clefsfp/index-fra.html?lang=fra&letr=indx_catlog_o&page=96XtBxKUbdlg.html> [ref. de 14 de septiembre de 2020].

Ficha n.º 3	Página 6
Contexto	
La acción se desarrolla en la comisaría del Distrito XII de París, tras el primer avistamiento del pterodáctilo.	
Texto fuente	
1h03 au poste de police du XIIe arrondissement	
Texto meta	
1:03 h, en la comisaría de policía del Distrito XII...	
Nivel de análisis	
Léxico-semántico.	
Comentario	
<p>En este caso, observamos que el traductor ha optado por traducir el término <i>arrondissement</i>, una “subdivision administrative, etc., d'une grande ville, surtout de Paris” (CNRTL, n. d.)⁶, por <i>distrito</i>. Es cierto que el concepto de <i>distrito</i> no coincide exactamente, en el plano jurídico, con el de los <i>arrondissements</i> parisinos, que están dotados de un ayuntamiento propio. No obstante, en este caso nos parece una traducción muy apropiada dado que es comprensible para el lector, natural y funcional.</p> <p>En lo concerniente a la expresión de la hora, podemos ver cómo el traductor ha seguido las normas de la Real Academia en el texto meta. Como señala Fundéu (2011), en español, el separador entre las horas y los minutos son los dos puntos (que deben aparecer pegados a ambos dígitos), aunque también se acepta el uso del punto. Asimismo, Fundéu (2011) señala que el símbolo <i>h</i> es opcional, aunque su uso se recomienda cuando se prescinde de los ceros de los minutos.</p> <p>Finalmente, en lo referente a la traducción de <i>poste de police</i> por comisaría, observamos una técnica de generalización. Como señala el CNRTL (n. d.)⁷, un <i>poste de police</i> es un “Corps de garde d'un commissariat de police dans une ville [...]”. No obstante, si consideramos la relación entre elementos icónicos y verbales, “comisaría” nos parece una decisión muy acertada.</p>	

Ficha n.º 4	Página 6
Contexto	
La acción transcurre en la misma escena que la ficha n.º 3. Dos policías traen detenido a un hombre que dice haber visto “une sorte de gros oiseau rouge avec un bec plain de dents” y al que acusan de estar ebrio en la vía pública.	
Texto fuente	
Brigadier, on l'a trouvé dans la rue qui gueulait comme un âne. J crois qu'il en a un sérieux coup dans l'nez.	
Texto meta	
Brigadier, lo hemos encontrado en la calle. ¡Creo que le ha dado demasiado a la botella!	
Nivel de análisis	

⁶ Disponible en Web < <https://www.cnrtl.fr/definition/arrondissement> > [ref. de 16 de septiembre de 2020].

⁷ Disponible en Web < <https://www.cnrtl.fr/definition/poste> > [ref. de 16 de septiembre de 2020].

Léxico-semántico, prosódico.
<p>Comentario</p> <p>En este fragmento encontramos varios aspectos muy interesantes que deben ser destacados. En primer lugar, hallamos el término polisémico <i>brigadier</i> que puede indicar, según el CNRTL (n. d.)⁸: “Officier supérieur dans certaines armées”, “Général de brigade” (familiar), “Militaire ayant le grade le plus bas dans certaines armes (artillerie, cavalerie, train)”, “Celui qui est à la tête d'une brigade, d'un groupe d'hommes spécialisés dans certaines tâches” (aparece con la anotación <i>domaines diverses</i>) y, en el ámbito de la marina, “premier matelot d'une embarcation”. En este caso, en el TM, el traductor ha optado por utilizar el término “brigadier”, de origen francés y recogido en el <i>Diccionario de la lengua española</i>⁹ como: “oficial general cuya categoría era inmediatamente superior a la del coronel en el Ejército y a la de contraalmirante en la Marina. Hoy ha sido reemplazada esta categoría por la de general de brigada en el Ejército y la de contraalmirante en la Marina” y “Militar que entre los antiguos guardias de corps desempeñaba en su compañía las funciones del sargento mayor de brigada del Ejército”. De esta manera, dado que se trata de un rango miliar, nos parece apropiada la traducción propuesta.</p> <p>Asimismo, encontramos una omisión en este fragmento (“qui gueulait comme un âne”), debido, posiblemente, a cuestiones de espacio en el bocadillo. Finalmente, observamos unos rasgos del francés oral en el TO (<i>j'crois, l'nez</i>) que han sido neutralizados en el TM.</p>

Ficha n.º 5	Página 12
Contexto	
Antoine Zborowsky trata de entablar una conversación con Adèle Blanc-Sec en el vagón del tren en el que viajan a París. Esta, al no estar interesada en Antoine, se hace pasar por Édith Rabatjoie, a quien tiene presa en un baúl en el tren. Antoine, interesado en Adèle, trata de seguir la conversación, por lo que le pregunta a qué se dedica.	
Texto fuente	
Heu... Je chasse le ptérodactyle... Excusez-moi mais j'aimerais finir mon journal !	
Texto meta	
Eeh... voy a la caza del pterodáctilo. ¡Discúlpeme, desearía terminar mi diario!	
Nivel de análisis	
Léxico-semántico.	
Comentario	
Si bien es cierto que los periódicos publicados todos los días son denominados <i>diarios</i> ¹⁰ , y pese a que la traducción propuesta en el TM nos parece adecuada, optaríamos por la palabra “periódico”. Creemos que la palabra “diario” puede provocar confusión en el lector, sobre todo porque en la imagen se ve cómo Adèle	

⁸ Disponible en Web <<https://www.cnrtl.fr/definition/brigadier>> [ref. de 16 de septiembre de 2020].

⁹ Disponible en Web <<https://dle.rae.es/?w=brigadier>> [ref. de 16 de septiembre de 2020].

¹⁰ Disponible en Web <<https://dle.rae.es/?w=diario>> [ref. de 16 de septiembre de 2020].

está leyendo un periódico, al igual que los otros tres hombres que viajan en el vagón (uno de ellos lee, además, *Le matin*).

Ficha n.º 6	Página 14
Contexto	
Después del viaje en tren, Adèle se dirige a la casa donde se hospedará y donde la esperan Joseph y Albert. Una vez allí, les ordena que abran el baúl donde está atrapada Édith, para que la lleven a una habitación del primer piso de la casa.	
Texto fuente	
Ça fait plaisir de rentrer à la maison... Joseph, Albert, sortez-la vite de cette malle et enfermez-la dans la petite chambre du 1 ^{er} .	
Texto meta	
Es un placer volver a casa... Joseph, Albert, sacadla rápido del baúl y encerradla en el pequeño cuarto del primer piso.	
Nivel de análisis	
Morfosintáctico.	
Comentario	
Con la selección de este fragmento pretendemos señalar una tendencia que nos ha llamado la atención a lo largo de la lectura del TM: la anteposición de los adjetivos al sustantivo. Como señalan Regueiro Rodríguez, Delgado Cobos, Fernández Leborans, Lázaro Mora y Beneroso Otáduy (2013), los epítetos indican una intención explicativa y descriptiva de la realidad sugerida por el sustantivo, mientras que los adjetivos pospuestos señalan “una especificación que restringe la referencia propia del sustantivo, delimita la extensión significativa de éste” (Regueiro Rodríguez <i>et al.</i> , 2013). De hecho, según Hernando Cuadrado (1995: 85-86), el español presenta una tendencia a la posposición del adjetivo, aunque el hablante posee un buen grado de libertad en el orden sintáctico. Además, para este autor (1995: 86), la colocación del adjetivo se basa en dos oposiciones: “La primera de ellas enfrenta las funciones especificativa y explicativa, haciendo que aquella esté representada por un adjetivo pospuesto la mayoría de las veces y ésta por otro con mayor libertad en cuanto a su posición” y “La segunda, cuyo término marcado corresponde al adjetivo antepuesto y el no marcado al pospuesto, es de relevancia expresiva”. Por este motivo, en la traducción analizada habríamos optado por posponer los adjetivos empleados, en lugar de anteponerlos.	

Ficha n.º 7	Página 19
Contexto	
Justin de St. Hubert es recibido en la prensa en el puerto de Nantes. Este ha sido convocado por el Gobierno de la República Francesa para viajar a París y matar al pterodáctilo. El fragmento seleccionado corresponde a un diálogo entre St. Hubert y un periodista.	
Texto fuente	
-M. Justin de St HUBERT, pouvez-vous nous dire pourquoi vous avez interrompu une chasse qui s'annonçait brillante en A.E.F. pour rentrer précipitamment en	

<p>France ?</p> <p>-Messieurs, je suis rentré à la demande du gouvernement. En effet, on m'a chargé d'en finir avec ce ptérodactyle. C'est un grand honneur pour moi de mettre mon talent de chasseur au service de la France. J'ai tué des centaines de fauves et c'est pour moi une grande joie que d'ajouter à mon tableau de chasse ce monstre sorti du fond des âges.</p> <p>Texto meta</p> <p>-Señor Justin de St. Hubert, ¿puede decirnos por qué ha interrumpido una cacería que parecía brillante en A. E. F. para regresar precipitadamente a Francia?</p> <p>-Señores, he regresado a petición del Gobierno. En efecto, se me ha encargado que termine con ese pterodáctilo. Es un gran honor para mí poner mi talento de cazador al servicio de Francia. He matado a centenares de fieras, y es para mí una gran alegría el poder agregar a mi cuadro de caza a este monstruo salido del fondo de los tiempos.</p>
<p>Nivel de análisis</p> <p>Pragmático-cultural, morfosintáctico.</p>
<p>Comentario</p> <p>En este caso observamos dos cuestiones. La primera de ellas, en el plano pragmático-cultural, radica en el uso de las siglas A. E. F. Con esta sigla se hace referencia a la federación de colonias Afrique-Équatoriale française, ubicada en África Central. Esta federación, heredera del Congo français y las dependencias occidentales francesas, fue establecida en 1910 y continuó hasta 1958, y agrupaba lo que conocemos como Gabón, Congo, Ubangui-Chari (actual República Centroafricana) y Chad (<i>Encyclopédie Larousse</i>, n. d.). Si bien es cierto que el lector español podría no tener nociones sobre este período histórico de la historia colonial de Francia y, mucho menos tener conocimientos sobre la naturaleza de esta sigla, reconocemos que el uso de la misma es el más adecuado teniendo en cuenta el contexto de la escena y la escasez de espacio disponible.</p> <p>La segunda cuestión, en el plano morfosintáctico, se centra en el uso de la preposición <i>a</i> en la oración “agregar a mi cuadro de caza a este monstruo”. En efecto, como señala el <i>Diccionario panhispánico de dudas</i> (2005): “Los nombres comunes de animales se usan con preposición o sin ella en función de la mayor o menor proximidad afectiva existente entre el hablante y el animal” y “Por esta razón es muy frecuente el uso de la preposición con los nombres que designan animales domésticos, mientras que los nombres que designan animales no domésticos normalmente no admiten la preposición”. En este caso, a raíz de lo expuesto por la Real Academia, no debería admitirse el uso de la preposición <i>a</i>, dado que el grado de implicación afectiva con el pterodáctilo es inexistente. No obstante, Wikilengua (n. d.) señala otro matiz que podría explicar el uso de esta preposición: “Cuando el complemento directo alude a un animal que se considera inteligente o que se aprecia, así como a una cosa personificada”.</p>

Ficha n.º 8	Página 35
Contexto El diálogo se produce en una conversación entre Ménard, trabajador del Museo de Historia Natural, y el policía Caponi, quien comete un error al utilizar la palabra <i>pterodáctilo</i> .	
Texto fuente -Monsieur, des habitants voisins du Jardin des Plantes nous ont signalé la présence du monstre. Notre mission consistait à abattre le pétrodactyle, et c'est ce que nous avons fait. -Ptéro, pas pétro, bougre d'âne.	
Texto meta -Señor, vecinos del Jardin des plantes nos han señalado la presencia del monstruo. Nuestra misión consistía en abatir al petrodáctilo y eso es lo que hemos hecho. -¡Ptéro, no petro, cabeza de asno!	
Nivel de análisis Léxico-semántico.	
Comentario En este caso, encontramos un error por transposición de la palabra pterodáctilo, dado que Caponi confunde el lexema <i>ptero</i> (de πτερον, 'ala' ¹¹) por <i>petro</i> (del latín <i>petra</i> , 'piedra'). Aunque el traductor haya podido mantener este error en el TM, hemos detectado un error ortográfico en "ptéro". <i>Pterodáctilo</i> , al ser esdrújula, porta el acento ortográfico sobre la <i>a</i> , mientras que <i>ptéro</i> , no debe llevar tilde, dado que es una palabra llana acabada en vocal. En francés, dado que las reglas de acentuación difieren de aquellas del español, por cuestiones de fonética la <i>e</i> de <i>ptéro</i> sí debe llevar un acento agudo.	

Ficha n.º 9	Página 34
Contexto Una vez muerto el pterodáctilo, Esperandieu confiesa a los protagonistas de la historia que Boutardieu controlaba al animal desde Lyon.	
Texto fuente Aussi étonnant que cela puisse paraître, BOUTARDIEU était doué de pouvoirs surnaturels. Capable de produire à distance une énergie considérable, il redonna la vie au ptérodactyle qui dormait intact dans son œuf depuis 136 millions d'années. BOUTARDIEU fit éclore cet œuf et guida l'animal depuis LYON. Mais ceci lui demandait une énorme concentration et par moments, fatigué, il perdait le contrôle de l'animal qui devenait alors agressif et tuait.	
Texto meta Por sorprendente que pueda parecer, Boutardieu estaba dotado de poderes sobrenaturales. Era capaz de producir a distancia una energía considerable, y	

¹¹ Disponible en Web: <<http://etimologias.dechile.net/?ptero.da.ctilo>> [ref. de 20 de septiembre de 2020].

devolvió la vida al pterodáctilo que dormía intacto en su huevo desde hacía 136 millones de años. Boutardieu hizo que ese huevo se abriera y guió al animal desde Lyon. Pero esto le obligaba a una enorme concentración y por momentos, cansado, perdía el control del animal, que entonces se volvía agresivo y mataba.
Nivel de análisis Léxico-semántico
Comentario Debemos señalar el error ortográfico en la palabra monosílaba <i>guió</i> , ya que, por su naturaleza, no debe llevar tilde.

Ficha n.º 10	Página 46
Contexto Se trata de una conversación que mantienen Joseph y Adèle después de que este salve a la protagonista.	
Texto fuente C'est pour cette raison qu'il m'a assommé et qu'il vous a libérée, ÉDITH, afin que vous fassiez évader RIPOL ainsi qu'ADÈLE l'avait prévu... Le soir même, à nouveau au Jardin des Plantes, il tentera de tuer LOBEL, qu'il ne veut plus avoir dans les pattes, au moment où celui-ci essaie pour la deuxième fois de tuer ADÈLE.	
Texto meta Es por esto que me golpeó y que la liberó, Edith, a fin de que usted hiciera que Ripol escapara como Adèle lo había previsto... Esa misma noche, en el Jardín des Plantes, intentará matar a Lobel en el momento en que este intenta por segunda vez matar a Adèle porque no quiere tenerla más en medio	
Nivel de análisis	
Comentario En este caso, encontramos la construcción galicada “es por esto que”, que se corresponde con la traducción de “c'est pour cette raison que”, de acuerdo con el <i>Diccionario panhispánico de dudas</i> (2005). Según la RAE (2005), su origen podría ser de origen francés y se da, a menudo, en oraciones enfáticas de relativo donde se emplea el verbo <i>ser</i> . De esta manera, para la RAE (2005), “La construcción considerada más correcta exige, en estos casos, repetir la preposición ante el relativo, y que este lleve artículo: <i>FUE POR ESO POR LO QUE...</i> , <i>CON ESTE CONVENCIMIENTO FUE CON EL QUE...</i> ”, aunque sería más sencillo y natural usar un conector como “por ello”, “por esto” o “por tanto”.	

5. Conclusiones

Finalizado nuestro análisis, podemos extraer las siguientes conclusiones:

En primer lugar, la calidad de la traducción de “Adèle y la Bestia” es óptima y adecuada. Se trata de un texto meta coherente y que logra la equivalencia dinámica a lo largo de la lectura. No obstante, hemos detectado una serie de aspectos, como errores ortográficos o sintácticos

que hemos querido señalar y corregir, siempre en el marco de una crítica constructiva.

Asimismo, es interesante ver la estrecha relación entre los elementos icónicos y gráficos en el cómic y que afectan y limitan la labor del traductor.

Los estudios de corte filológico, como los de Molina (2007), permiten comprender mejor la naturaleza de la creación de Tardi, como la relevancia de la ciudad de París en la obra, el uso del tiempo meteorológico como elemento dinamizador o las características definitorias de Adèle como un personaje *sui generis* dentro de este tipo de *bande dessinée*.

Finalmente, la realización de este tipo de estudios permite aumentar y diversificar la literatura científica en torno a un objeto de estudio, la BD, poco analizada desde el ámbito de la Traductología.

Referencias bibliográficas

- ASOCIACIÓN CULTURAL TEBEOSFERA. *La industria de la historieta en España en 2019* [en línea]. Sevilla, España: Asociación Cultural Tebeosfera, 22 de marzo de 2020 [ref. de 03 de septiembre de 2020]. Disponible en Web: <https://www.tebeosfera.com/documentos/la_industria_de_la_historieta_en_espana_en_2019.html>
- BLANC, J. N. (1991): *Polarville. Images de la ville dans le roman policier*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- BUREAU DE LA TRADUCTION/TRANSLATION BUREAU (2015): "Onomatopées et Interjections". *TERMIUM Plus* [en línea]. 2020 [ref. de 10 de septiembre de 2020]. Disponible en Web: <https://www.btb.termiumplus.gc.ca/tpv2guides/guides/clefsfp/index-fra.html?lang=fra&letr=indx_catlog_o&page=96XtBxKUbdlg.html>
- CASTRO, C.; ZUTTON, Q. (2018): *Appelez-moi Nathan*. París: Payor Graphic.
- CENTRE NATIONAL DE RESSOURCES TEXTUELLES ET LEXICALES [en línea]. Nancy, Francia: CNRTL. 2020 [ref. de 10 de septiembre de 2020]. Disponible en Web: <<https://www.cnrtl.fr/definition/>>
- DESSAUX, M.; Lubie, L. (2019): *La fille dans l'écran*. París: Marabulles.
- ENCYCLOPÉDIE LAROUSSE: *Afrique-Équatoriale française (A-ÉF)* [en línea]. París, Francia, sin fecha [ref. de 05 de septiembre de 2020]. Disponible en Web: <https://www.larousse.fr/encyclopedie/autre-region/Afrique-%C3%89quatoriale_fran%C3%A7aise/104183>
- Etimología de PTERODÁCTILO* [en línea]. Chile, 2001-2020 [ref. de 10 de septiembre de 2020]. Disponible en Web: <<http://etimologias.dechile.net/?pterocta.ctilo>>

- FÉLIX FERNÁNDEZ, L., ORTEGA ARJONILLA, E. (1996): "Algunas consideraciones sobre la traducción de cómics francés-español: *au dessus du chavínisme*". *La lingüística francesa: gramática, historia, epistemología*. Sevilla: Editorial de la Universidad de Sevilla, 161-166.
- FUNDACIÓN DEL ESPAÑOL URGENTE. *a* (preposición) [en línea]. Madrid, España: Wikilengua.org, sin fecha [ref. de 15 de septiembre de 2020]. Disponible en Web: <[http://www.wikilengua.org/index.php/a_\(preposici%C3%B3n\)](http://www.wikilengua.org/index.php/a_(preposici%C3%B3n))>
- FUNDACIÓN DEL ESPAÑOL URGENTE: *Horas, grafía*. Madrid, España, 4 de febrero de 2011 [ref. de 15 de septiembre de 2020]. Disponible en Web: <<https://www.fundeu.es/recomendacion/horas-grafia/>>
- FUNDACIÓN DEL ESPAÑOL URGENTE: *Onomatopeya de la risa* [en línea]. Madrid, España, 11 de mayo de 2010 [ref. de 15 de septiembre de 2020]. Disponible en Web: <<https://www.fundeu.es/consulta/onomatopeya-de-la-risa-2040/>>
- HERNANDO CUADRADO, L. A. (1995): "Gramática y estilística de la posición del adjetivo en español". *Didáctica*, 7, 73-88.
- LAROUSSE (n. d.) *Dictionnaire de français* [en línea]. París, Francia. Disponible en Web: <<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/>>
- MERMILLIOD, A. (2019): *Il fallait que je vous le dise*. Tounai, Bélgica: Casterman.
- MOLINA, G. (2007): "Le Paris des *Aventures extraordinaires d'Adèle Blanc-Sec* de Jacques Tardi. Une « ville noire »?". *Géographie et cultures*, 61, 61-78. Disponible en Web: <<https://journals.openedition.org/gc/2617#entries>>
- MUÑOZ CALVO, M., BUESA GÓMEZ, C. (2010). "Il sont fous ces traducteurs ! La traducción del humor en cómics de Astérix". *Lengua, traducción, recepción: en honor de Julio César Santoyo*, vol. 1. León: Servicio de Publicaciones de la Universidad de León, 419-476.
- NORMA EDITORIAL *Tardi, Jacques* [en línea]. Barcelona, España: Norma Editorial [ref. de 01 de septiembre de 2020]. Disponible en Web: <https://www.normaeditorial.com/autor/238/1/jacques_tardi/>
- PONCE MÁRQUEZ, N. 2009. *La traducción del humor del alemán al castellano. Un análisis contrastivo-traductológico de la versión castellana del cómic Kleines Arschloch de Walter Moers*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla. Disponible en Web: <<https://idus.us.es/handle/11441/15103>>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2010): *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2005): *Diccionario panhispánico de dudas* [en

línea. Madrid, España [ref. de 28 de agosto de 2020]. Disponible en Web: <<https://www.rae.es/dpd/>>
REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2009): *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.

Decálogo de técnicas de traducción jurídica

Rubén González Vallejo
Università degli studi di Macerata
r.gonzalezvallejo@unimc.it

Fecha de recepción: 02.06.2020

Fecha de aceptación: 12.12.2020

Resumen: El lenguaje jurídico presenta características fuertemente marcadas, impuestas por la conexión entre vida y derecho que el ser humano experimenta en la sociedad. Esta sinergia refleja una continua confluencia con el lenguaje común y el de otros sectores interdisciplinarios, lo cual acrecienta la vastedad de su disciplina. Este artículo se presenta como un breve decálogo de técnicas de traducción jurídica para intentar colmar la ausencia de equivalencia exacta en el ordenamiento de llegada, pues se antoja difícil en este ámbito, porque si bien por una parte encontramos una gran sensación de traducibilidad al tener muchos manuales de consulta al alcance, por otra nos encontramos con conceptos que reflejan la base de una sociedad y que no siempre tienen una correspondencia directa en otras.

Palabras clave: lenguaje jurídico, técnicas traductorales, equivalencia.

Guidelines of legal translation techniques

Abstract: The legal language presents strongly marked characteristics, imposed by the connection between life and law that humans experience in society. This synergy reflects a continuous confluence with the common language and that of other interdisciplinary sectors, which increases its vastness. This article is presented as a brief decalogue of legal translation techniques in an attempt to fill in the absence of exact equivalence in source legal system, as it seems difficult in this field, because while on the one hand we find a great sense of translatability due to the existence of numerous reference manuals, on the other hand we find concepts that reflect the ground of a society and that are not always reflected in others.

Key words: legal language, translation techniques, equivalence.

Sumario: 1. Introducción. 1.1. La terminología como representante directa de la cultura. 2. Técnicas de la traducción jurídica. 2.1. Técnica descriptiva o perifrástica (notas del traductor). 2.2. Préstamo. 2.3. Literal. 2.4. Léxica. 2.5. Equivalente contextual. 2.6. Neologismo. 2.7. Equivalente funcional. 2.8. Equivalente formal. 3. Conclusiones.

1. Introducción

Las características específicas que presenta la traducción jurídica están delimitadas por su ámbito de especialidad y por su lenguaje, lo cual afecta no solamente al estudio del texto sino también al proceso traductor (Falzoi, 2005). En esta óptica, la terminología representa el punto crítico del trasvase de una cultura a otra, pues no solamente conlleva problemas si la lengua de partida difiere cuantitativamente por cuestiones culturales (piénsese en la cultura occidental), ya que por ejemplo los códigos de los sistemas políticos latinoamericanos que comparten la misma lengua oficial de redacción son muy heterogéneos entre ellos al disponer de diferentes estructuras lingüísticas. Si bien existen autores que defienden con pesimismo que en la traducción jurídica impera la intraducibilidad, debido a que dos sistemas legales nunca serán iguales, abogamos, de acuerdo con Karim (2011: 101), por que el ejercicio traductor debe basarse en la equivalencia y no en la "identidad". A continuación, presentaremos los problemas que derivan de la terminología jurídica, objeto de estudio constante entre culturas en busca de la codiciada equivalencia, y las técnicas para afrontar las dificultades presentes en el ejercicio traductor.

1.1. *La terminología como representante directa de la cultura*

El factor cultural subyace en la terminología jurídica debido a los valores morales que han imperado en una comunidad concreta durante el periodo de nacimiento del ordenamiento, lo cual conlleva una serie de principios que deben seguir los individuos participantes. Dichas normas, generalmente abstractas, deben aplicarse a casos concretos por quienes deben advertir el margen de libertad de su acción para la aplicación de cada norma jurídica. Y es esa abstracción la que determina la característica principal de cada término que lleva a este a ser concretado o mutado por los sentenciadores en un sistema compuesto por normas inciertas, y en ocasiones, abstrusas¹. Todo ello está determinado por el factor cambiante de la sociedad, por lo que la nueva y constante interpretación de las leyes nos lleva a aseverar que "las definiciones de términos legales son, por tanto, definiciones abiertas" (Haenisch y Potapouchkine 2003-2004: 209). Por consiguiente, y en consonancia con estos autores, existe una imposibilidad de cubrir la mayoría de los conceptos mediante la aplicación de la técnica

¹ Es interesante el enfoque de Falzoi (2005), quien pone de relieve la importancia de las repercusiones legales de la adaptación de los términos jurídicos característicos de una sociedad ya que, contrariamente a lo que sucede en la mayoría de las traducciones que pertenecen a otros campos, las adaptaciones culturales no encuentran respuesta en otros textos o en textos literarios.

de la equivalencia que veremos posteriormente, por la cual se adopta un término en relación con la realidad equivalente en la otra lengua, lo que nos lleva a hablar de una cierta comparación flexible. Esta reflexión encuentra respuesta en el ejercicio de la traducción como una realidad global en donde los conceptos no son mecánicos e intercambiables, sino más bien poseen “valores pragmáticos, lingüísticos y, sobre todo, socioculturales” (Haenisch y Potapouchkine 2003-2004: 211). En esta línea, Falzoi (2005) va más allá indicando que en la terminología jurídica subyacen dos niveles: en el más superficial aparece el contenido jurídico-lingüístico y en el más profundo el sociocultural. Ello sin tener en cuenta la redacción de los diferentes géneros textuales², ya que, por ejemplo, en tanto que en el ordenamiento románico-germánico se tiende a la terminología genérica, en el anglosajón a la específica.

En traducción es recurrente el término ‘anisomorfismo’, por el cual dos lenguas dan forma distinta a un mismo concepto traducible, pudiendo ser las diferencias existentes entre los conceptos aparentemente iguales o en ocasiones parciales, pero no equivalentes. En el primero de los casos tenemos *cura* en español por *guarigione* y *cura* en italiano (mismo concepto en español para designar dos en italiano). En el segundo, el término español ‘ordenanza’ en italiano es *ordinanza* por lo que concierne a las ordenanzas municipales o militares, pero *usciera* cuando se refiere a la profesión de ‘empleado que en ciertas oficinas desempeña funciones subalternas’ (DRAE, 2014). Por su parte, Karim (2011) encuentra cuatro tipos de anisomorfismo: lingüístico, cultural, pragmático e interpretativo. En el caso del anisomorfismo cultural, por ejemplo, el concepto de ‘Audiencia Nacional’ cubre un espectro más amplio que su correspondiente en italiano, por lo tanto, se recurre a la técnica del préstamo, por el cual se mantiene inalterable. Otro caso muy enriquecedor lo encontramos en algunos países donde el derecho musulmán protege los derechos de la persona como el matrimonio o la familia y el Common law rige el resto de las ramas del derecho (derecho administrativo, civil, etc.). En su traducción al francés, la figura *wali*, inexistente en nuestro ordenamiento y que es la que consiente el matrimonio, requiere en este caso del añadido ‘matrimonial’ a *tuteur*, ya que por sí solo no representaría un equivalente adecuado (Falzoi, 2009).

² Cabe señalar que la ortotipografía constituye un conjunto de técnicas recientes, dado que hasta hace pocos años de ello se ocupaban exclusivamente tipógrafos y revisores. Aprovechamos esta nota para poner de manifiesto la falta de estudios al respecto, que conlleva lo que llamamos transferencias tipográficas, es decir, el trasvase de una lengua a otra de las convenciones ortotipográficas presentes en el texto de partida, producto de la falta de un punto de referencia en nuestra propia lengua, ya que es una cuestión sensible por resolver todavía en los libros de texto.

Vargas-Sierra (2003) propone una clasificación de los términos jurídicos en función del grado de anisomorfismo que presentan, la cual completaremos parcialmente con ejemplos de nuestra combinación lingüística. La autora distingue entre:

- a) Disimetría causada por la divergencia de las prácticas culturo-jurídicas.
- b) Disimetría por la falta de una equivalencia traductora. El recurso de amparo o la institución de la Audiencia Nacional, como mencionábamos anteriormente, carecen de un equivalente en la legislación italiana.
- c) Sintagmas nominales extensos.
- d) Conceptos exclusivos del campo jurídico-administrativo. En italiano encontramos la palabra *fideiussione*, que solo tiene una acepción perteneciente al ámbito jurídico y que se correspondería con el español 'fianza', 'garantía'.
- e) Por último, palabras del lenguaje general cuyo significado goza de una extensión jurídica. El DEJ recoge la palabra *dictamen* para el lenguaje general como 'informe elaborado por técnicos en una determinada materia que actúan como peritos en un proceso', y para la acepción relativa al derecho canónico, como 'opinión, juicio o valoración técnica que se emite para la posterior emisión de un acto jurídico' (DEJ 2016).

Por último, si bien hay países que disponen de dos lenguas para un mismo ordenamiento como Canadá o Suiza, el multilingüismo jurídico encuentra una clara respuesta en el caso de la Unión Europea, dado que "a nivel europeo no existe una terminología jurídica uniforme que haya sido creada y diseñada por una cultura jurídica europea común preexistente a la UE [Unión Europea]" (Rubio 2016: 150). Esta autora expone la propuesta de Robertson, el cual plantea una diferenciación entre el plano vertical y el plano horizontal de los textos: mientras que el primero se centra en el contenido y en la forma (partes, estructura, terminología, etc.), el segundo en la homogeneidad del contenido (si dispone en los diversos párrafos o apartados de la misma terminología, por ejemplo).

2. Técnicas de la traducción jurídica

Antes de entrar detalladamente en el campo de las técnicas de la traducción jurídica es preciso aclarar la diferencia entre método, estrategia y técnica, pues las tres nomenclaturas representan una fuente de confusión terminológica. Según la traductóloga Hurtado (2001: 266), la diferencia

estriba en que el método está compuesto por las soluciones que en una traducción responden a una “opción global” en función de la finalidad de la traducción; las estrategias, por su parte, entran en acción cuando aparecen problemas que afectan a “micro-unidades textuales (...) bien por tratarse de una unidad problemática, bien por tener alguna deficiencia en alguna habilidad o conocimiento”. Por último, con la ayuda de las estrategias, aparecen las técnicas, que son los instrumentos que afectan al resultado de la traducción de un concepto. Una de las clasificaciones más famosas de técnicas de traducción es la de Jean-Paul Vinay y Jean Dalbernet, elaborada en 1958 y que está clasificada en función del método traductor directo o indirecto (oblicuo) que presupone y que recoge Diadori (2012) en su libro sobre técnicas y estrategias de traducción:

TÉCNICA	DEFINICIÓN	EJEMPLO
Préstamo	El concepto se transfiere a la lengua de llegada (es común en el uso de extranjerismos muy usados o de <i>realia</i> que presentan grandes problemas de traducción)	El caso de <i>hotel</i> y <i>smartphone</i> en la lengua común o <i>grosso modo</i> y <i>ad hoc</i> en registros más cultos.
Calco	Es un tipo de préstamo particular en el que se realiza una traducción literal de la palabra	Véase <i>baloncesto</i> (<i>basketball</i>) o <i>autoservicio</i> (<i>self-service</i>).
Traducción literal	Se produce una transferencia de cada una de las palabras con carácter literal. Esta es frecuente en lenguas afines.	El modismo “no es oro todo lo que reluce” en italiano es “non è oro tutto quello che luccica”.
Transposición	Se produce un cambio morfosintáctico en la traducción	<i>Mi fa piacere</i> en español sería “me alegro” y en inglés <i>I like it</i> se traduciría como “me gusta”.
Modulación	Se realiza un cambio semántico a través de un punto de vista diferente: de la negación a la afirmación, de una frase activa a una pasiva, etc.	“Verranno studiati i temi 4 e 5 per l’esame” por “se estudiarán los temas 4 y 5 para el examen”.
Equivalencia	El significado semántico se transfiere a través de medios estructurales y estilísticos especiales, como sucede en el caso de las expresiones idiomáticas.	“La goccia che fa traboccare il vaso” por “la gota que colma el vaso”.
Adaptación	Este mecanismo surge cuando no hay una referencia cultural en la lengua de llegada.	El deporte críquet en Inglaterra pasaría a ser en Francia el Tour por el carácter nacional que posee.
Compensación	Asumiendo una pérdida en el texto de llegada, se recurre a esta técnica ante la imposibilidad de reflejar un concepto.	En cuanto al <i>Sir</i> de cortesía en inglés, el español o el italiano no aceptarían con naturalidad el tratamiento de cortesía ‘señor’/ ‘signore’, y por ello ambos usarían ‘usted’/ ‘Lei’.

Tabla 1. *Técnicas de traducción según Jean-Paul Vinay y Jean Dalbernet.*

El préstamo, el calco y la traducción literal pertenecen al método que estos autores denominan directo, el preferido en el caso de que la semejanza entre las lenguas permita su uso, pues su traducción sería más fiel al autor. El resto se usaría en el caso de situaciones en las que no exista un equivalente directo (Diadori, 2012).

Queremos destacar que, a nuestro modo de ver, las técnicas de la transposición y la modulación representan una opción más sintáctica, en el caso de que la traducción literal sea imposible, que terminológica, y por lo tanto no serían tan importantes en la traducción jurídica cuya sectorialidad dificulta potencialmente la traducción de los términos.

Adentrándonos en el lenguaje jurídico, la traducción de conceptos provenientes de ordenamientos diferentes ha sido objeto de estudio desde los inicios del derecho comparado. Cada sistema construye relaciones internas entre poderes e instituciones, únicas en su especie, pero semejantes a las de otros. Es en esa semejanza donde, tanto juristas como parajuristas (traductores no juristas), intentan ver contenidos nocionales comunes, una equivalencia. Los primeros adoptan una visión más escéptica dada la imposibilidad, como por ejemplo para De Groot (citado en Holl 2012), de encontrar dos equivalentes funcionales en ordenamientos jurídicos diferentes. Los traductólogos en cambio, y desde el ámbito terminológico, ven equivalencias parciales funcionales a través de los procedimientos de traducción:

En efecto, cuando el jurista se asoma a la terminología jurídica lo hace mostrando que la coincidencia nocional es muy difícil de conseguir, inclusive cuando los ordenamientos jurídicos pertenecen a la misma familia del derecho. Sin embargo siempre es posible encontrar la función que dicho concepto cubre y buscar la solución que se otorga en la cultura jurídica de llegada para esa misma función (Bestué y Orozco 2011: 182-183).

La presencia de la equivalencia funcional dependerá en gran medida del parentesco entre ambos sistemas jurídicos (recuérdense a este propósito el Common law y el Civil law). No obstante, para muchos autores es de vital importancia estudiar el término conceptualmente y no solo a nivel terminológico. Este es el caso de Cao (citado en Bestué y Orozco 2011), quien clasifica los términos a nivel lingüístico, referencial y conceptual teniendo en cuenta que el uso de los mismos tendrá que responder a decisiones que dependan del contexto, de la finalidad del documento y de su tipología. Esto es debido a que en el caso de la traducción jurídica no existe un método correcto, sino que depende en gran medida de los factores que acabamos de mencionar y de la consideración de cada posibilidad “desde los puntos de vista jurídico, traductor e ideológico” (Holl

2012: 205), lo cual otorga al traductor un papel no solo de mediador lingüístico, sino también intercultural.

A continuación, presentamos nuestro decálogo de técnicas de traducción en el campo jurídico, recomendando inicialmente, como en cualquier traducción que se precie, analizar el texto, la finalidad, los conocimientos del destinatario en dicho campo y sus expectativas con el fin de escoger la solución más adecuada y satisfactoria para las unidades macrotextuales y microtextuales presentes en el texto.

2.1. Técnica descriptiva o perifrástica (notas del traductor)

La técnica descriptiva o perifrástica se usa cuando no existe un equivalente nocional y se realiza a través de la nota del traductor, de la perifrasis y de la glosa. Por lo tanto, representa una solución perteneciente a la técnica de la ampliación y se incluiría en la traducción documental de Nord (1991).

Por lo que concierne al uso de las notas del traductor, Vázquez y del Árbol (2006) sostiene que la técnica de la ampliación facilita en el texto de llegada la comprensión de un concepto para aquellas culturas que no dispongan de un equivalente³. Estas se colocan, por lo general, a pie de página o al final de la traducción y tienen como objetivo aportar una explicación funcional. La Asociación Profesional Española de Traductores e Intérpretes aconseja introducir el uso de las notas ante:

- Nombres propios, patronímicos y apellidos
- Nombres de organismos y denominaciones oficiales
- Cambio de orden en las fechas
- Traducciones de abreviaturas
- Palabras y expresiones en otras lenguas distintas a las del texto meta
- Errores ortográficos y de sintaxis
- Errores de contenido (incoherencias)
- Tachaduras en el texto origen (Vázquez y del Árbol, 2016: 59).

No obstante, una de las funciones más importantes de las notas del traductor en la traducción jurídica es aclarar las ambigüedades o polisemias del texto que pueden dar lugar a varias interpretaciones. Obsérvese por

³ La mayor ventaja de las notas reside en su referencialidad, la cual se encuadra en el mundo de lo real a través de un referente y un contexto y se expresa mediante entonaciones afirmativas y con los significados denotativos de las palabras.

ejemplo la colocación *detención ilegal*: el DRAE ofrece para el término *detención* la ‘privación provisional de la libertad, ordenada por una autoridad competente’ y para *detención ilegal*, como fraseología, ‘delito en que incurre quien, sin ser autoridad, encierra o detiene a alguien privándolo de su libertad’. Sin embargo, si nos encontramos con la colocación *detención ilegal* en un texto deberemos, en el caso de que el contexto no lo aclare, desambiguar si quien realiza la acción es una autoridad o no, ya que de dicho factor dependerá una pena u otra.

Para Vázquez y del Árbol (2016) la traducción literal de algunos términos resulta inviable, por lo que recomienda o buscar un concepto que exprese el contenido jurídico con la mayor precisión posible o dilucidarlo a través de las notas. En este último caso, la acotación de las mismas se basará en parámetros subjetivos por los cuales corresponderá al traductor decidir en función del destinatario o del espacio disponible, entre otros. A modo de ejemplo, por lo que se refiere al uso de la paráfrasis en la traducción para explicar un concepto ajeno a la lengua de llegada, Orozco (2014: 257) señala que *joint venture* podría traducirse como “negocio en participación de dos o más empresas” y Business Names Act como “ley inglesa sobre la denominación de sociedades”. Esta autora sostiene además que la diferencia entre esta técnica y la literal o léxica estriba en que el nivel de especificación es más elevado, y, por lo tanto, proporcionaría ocasionalmente explicaciones necesarias que no hicieran que el lector perciba el término como extraño⁴.

Por último, las glosas recogen el término original del concepto que queremos tratar entre paréntesis, normalmente cuando la traducción que elegimos es concebida por el destinatario como ajena. Encontramos varios ejemplos en el libro sobre técnicas de traducción de Diadori (2012) como “le preconosce presunte (*Präsuppositionen*) riguardano i dati del mondo reali” (p. 16) o “lo ‘straniamento’ (*foreignization*), che prevede il mantenimento dei riferimenti (...)” (p. 52). En el caso de la traducción jurídica, es conveniente recurrir a ellas si el destinatario del texto meta es un jurista, ya que además del equivalente nocional o lexical, habría que añadir una información conceptual más rigurosa.

Por último, señalaremos que esta técnica es muy usada en los diccionarios bilingües: por ejemplo, en el diccionario Hoepli de Laura Tam (2009) encontramos para el término *panettone*, ‘dulce navideño milanés

⁴ El término ‘extraño’ en estas líneas adquiere no el significado de ‘raro, singular’, sino el de cosa ‘que es ajena a la naturaleza o condición de otra de la cual forma parte’ (DRAE, 2014). En este caso, nos referimos a la sensación que transmite el concepto en la lengua del destinatario.

típico'; para *pandoro*, 'dulce veronés típico' y para *babà*, 'bizcocho borracho'.

2.2. Préstamo

Como hemos visto en el esquema de técnicas propuesto por Jean Paul Vinay y Jean Dalbernet, el préstamo es la transferencia inmutable del término de la lengua fuente a la de llegada. Si bien hoy en día su uso es muy recurrente, sobre todo en los medios de comunicación y en el sector de las nuevas tecnologías, denota pobreza léxica, pues el idioma que lo usa pierde su fuerza expresiva. Cao (citada en Bestué y Orozco 2011) advierte de que esta técnica es la única opción cuando el concepto no existe ni lingüística ni conceptualmente en la lengua de llegada. Un ejemplo en el par de idiomas italiano-español estaría representado por la *Agenzia delle entrate*, que es el organismo italiano encargado de velar por el cumplimiento fiscal de los ciudadanos: se podría dejar inalterado dado que sus funciones difieren de las de Hacienda. Otros ejemplos son el de *factoring* o *leasing*. Bestué y Orozco (2011), por su parte, apuntan que con frecuencia el préstamo se adopta en un primer lugar hasta que se introduce en la lengua de llegada un correspondiente. Un ejemplo es el término *swap*, que pasó a ser 'permuta financiera', o el de *leasing*, conocido también como 'arrendamiento financiero'. Sin embargo, a veces el préstamo coexiste con el equivalente funcional, y si bien no comparten el mismo carácter nocional, su tradición de uso lo ha perpetuado.

En otros casos se produce la incorporación del préstamo de un término (*copyright*) que coexiste con el equivalente funcional (derecho de autor). El término *copyright* no coincide nocionalmente con su equivalente funcional en el derecho español, los 'derechos de autor', sin embargo su traducción ha sido acuñada así en diferentes contextos tales como el derecho internacional y el comunitario (Bestué y Orozco 2011: 190).

No olvidemos que en ocasiones el préstamo puede convivir con un neologismo, como en el caso de *marketing* en inglés y su correspondiente en español *mercadotecnia*, y que puede adoptar los procesos de derivación propios de las palabras de la lengua original como en el caso de *hotelero* o *pizzero*. Para esta autora, en el caso de que la traducción sea instrumental (es decir, realizada para ser percibida en el destinatario como un original creado en su lengua), el préstamo es una técnica digna de ser evitada, pues se desconoce la adaptación lingüística que sufrirá dicho concepto en el sistema legal de llegada. Además, el hecho de encontrar una palabra ajena

a la lengua de llegada incitará a los lectores a buscar su significado original en la lengua de partida.

Por su parte, De Groot y Weston se postulan en contra del uso de esta técnica: mientras que el primero (citado en Holl, 2012) asevera que los préstamos no cumplen el objetivo de la traducción, que consiste en hacer comprensible un texto escrito en una lengua extranjera, el segundo cree que con la técnica del equivalente funcional o palabra-por-palabra se puede transferir el concepto satisfactoriamente.

Terminaremos este apartado añadiendo que a nivel técnico podemos encontrar el préstamo indirectamente presente en la traducción a través de la glosa, con el fin de resaltar el concepto acuñado que acompaña en el caso de que la traducción de este entre ordenamientos jurídicos presente dificultades.

2.3. *Literal*

Para Bestué y Orozco (2011) esta técnica es la que más seguridad aporta al traductor no jurista que teme equivocarse traduciendo una institución extranjera por una errónea en la lengua meta. Sin embargo, es necesario prestar atención a la clasificación de Cao (citado en Bestué y Orozco 2011), quien recordemos que clasifica los términos a nivel lingüístico, referencial y conceptual. Un ejemplo de ello es el término inglés *check*, que se corresponde conceptualmente con la traducción de 'cheque' en español, pero no a nivel funcional, dado que en el comercio el pago con cheque está en desuso. La desventaja estriba en que puede producir "posibles errores de sentido o, cuando menos, imprecisión" (2011: 186), como es el caso de los falsos amigos cuyo claro ejemplo se ve en una de las traducciones de 'licencia' en inglés, *representation*, que difiere jurídicamente de nuestro término *representación*⁵. A este respecto, Vázquez y del Árbol (2016: 60) opina que esta técnica "puede ocasionar sinsentidos o cambios de sentido, dada la inexistencia de equivalentes para el 100% de los conceptos de cada sistema de derecho". Es por ello por lo que en ocasiones la búsqueda de un equivalente funcional ayudaría a proporcionar un carácter nocional mayor al concepto respecto a la traducción literal.

⁵ Tanto es así que autores como Orozco (2014) rechazan su inclusión en las técnicas de traducción, pues cualquier persona que posea elevados conocimientos de dos idiomas podrá realizar traducciones literales sin apoyo exterior.

Un ejemplo concreto sería la traducción del término italiano *Corte d'appello* hacia el español, que se traduciría por 'Tribunal de Apelación', pues coincide solo parcialmente con las funciones de la Audiencia Nacional.

2.4. Léxica

Esta técnica guarda un cierto parecido con la anterior. Por un lado, la traducción literal "solamente ofrece "pistas lingüísticas superficiales"" (Orozco, 2014: 257), y esto hace que el destinatario no comprenda el concepto sin la ayuda de un soporte externo. Por otro, la traducción léxica se justifica por la necesidad de traducir un concepto no existente en la lengua meta que pueda ser entendido por el lector, comprensible idiomática y no superficialmente. No obstante, la elección de una u otra dependerá, como se ha dicho en varias ocasiones, del contexto comunicativo específico. El autor pone de ejemplo la traducción de *probation supervisor* por 'supervisor de libertad vigilada', que representaría una elección a favor de la traducción léxica, dado que, si bien el destinatario no comprende la realidad jurídica de dicha figura porque carece de presencia en su cultura, entiende el sustantivo *supervisor* y la colocación *libertad vigilada*, lo cual evoca en su mente un concepto que le permitirá entender su significado.

Del mismo modo, señalaremos que esta técnica es muy usada para designar las fiestas culturales, por ejemplo, el *Anniversario della Liberazione* en italiano se traduce normalmente por el 'Día de la Liberación italiana' en español. Si bien en España no contamos históricamente con un suceso similar, la traducción léxica nos permitiría entender el concepto. Otro ejemplo estaría compuesto por el concepto presente en el código penal italiano *ravvedimento operoso*, que se puede traducir por 'corrección espontánea de la pena', pues formalmente no existe en nuestro ordenamiento y debemos evocar en la mente del lector una imagen que le permita entender el significado.

Por último, destacaremos el riesgo de la traducción léxica, y es que la variedad de traducciones que pueden surgir de un mismo concepto puede "llegar a cortar el hilo semántico que une al término así traducido con el contenido nocional de la cultura de partida" (Bestué y Orozco 2011: 186). A tal respecto, para mostrar la gran variedad de equivalencias, mostramos las soluciones traductorales registradas para la colocación *daños y prejuicios* en la base de datos terminológica del IATE (Interactive Terminology for Europe) en la traducción hacia el italiano:

Término traducido para <i>daños y perjuicios</i>	Contexto
Risarcimento del danno	Derecho civil
Azione risarcitoria	Derecho
Azione per indennità	
Diritto al risarcimento	
Diritto d'indennizzo	
Diritto ad una riparazione	
Riparazione	Unión Europea
Indennizo	
Risarcimento	
Danno	Medio ambiente
Assicurazione di cose	Seguro
Dichiarazione di manleva	Finanzas

Tabla 2. Traducciones registradas mediante el uso de la traducción léxica (elaboración propia)

2.5. *Equivalente contextual*

Esta técnica consiste en localizar el significado adecuado por el contexto del concepto que pretendemos traducir, pues su equivalente es parcial y posee más de una acepción debido a que “el término original es polisémico o debido a que para una única noción en la cultura original existen dos o más nociones en la cultura meta” (Orozco 2014: 249). En el primero de los casos tenemos por ejemplo *attorney* que puede significar ‘fiscal’, ‘apoderado’ o ‘abogado’; en el segundo en cambio *share*, que significa ‘acción’, y a la vez, ‘participación social’.

2.6. *Neologismo*

El neologismo es una técnica usada para dar forma lingüística a una realidad que no existe en el texto de llegada comúnmente acompañada de una nota del traductor. A este respecto, Orozco (2014: 259) define el neologismo como una “nueva unidad microtextual” en la que se utilizan técnicas compositivas o derivativas para la creación de palabras y cita como ejemplos los anteriores términos *swap* (traducido como ‘permuta financiera’) y *leasing* (‘arrendamiento financiero’). Por su parte, De Groot (citado en Holl, 2012) aconseja para el uso de esta técnica que dicho término no exista y que evoque en la mente del lector una imagen asociativa del concepto expresado. Sin embargo, para Weston (citado en Vázquez y del Árbol 2016) no es necesario crear neologismos en traducción, pues si la traducción equivalente o formal no genera resultados satisfactorios en la búsqueda de un concepto jurídico coincidente, el traductor puede recurrir a la nota del traductor tanto intra como intertextualmente.

2.7. *Equivalente funcional*

Es la técnica más útil a nivel comunicativo para expresar un concepto jurídico que no existe en el ordenamiento de llegada. Consiste en el concepto que cubre la misma función que su homólogo en la lengua de origen, aunque no sean iguales a nivel nocional. De Groot (citado en Vázquez y del Árbol 2016) ha identificado que los estudiantes de traducción jurídica suelen recurrir constantemente al equivalente funcional por estética y por su satisfacción de plasmar los conocimientos aprendidos sobre el ordenamiento jurídico de llegada. Sin embargo, subyace el peligro de crear falsas equivalencias entre los distintos ordenamientos y de descuidar incoherencias importantes.

A diferencia de lo que ocurre con otros tipos de textos donde se persigue insistentemente el equivalente nocional, en la traducción jurídica esta técnica no es la más aconsejada, puesto que es la finalidad de la traducción del texto de llegada en dicha cultura la que determina en gran medida la aplicación de una técnica u otra. Asimismo, el equivalente funcional puede llegar a existir en la otra cultura, pero si su uso no está arraigado no se aconseja su utilización, como en el caso de 'daños extrínsecos' para la traducción de *consequential damages*, pues se ha impuesto mucho más la traducción léxica 'daños colaterales'.

En otras situaciones la utilización del equivalente funcional, cuando la coincidencia nocional es prácticamente idéntica, facilita la comprensión. Así por ejemplo, la ley que regula los derechos de autor en Estados Unidos establece la distinción entre *joint work* y *collective work*. El segundo término no supone ningún problema por cuanto el equivalente literal coincide en español: 'obra colectiva'. En el caso de *joint work*, sin embargo, se podría optar por la utilización del equivalente literal 'obra conjunta', pero al tratarse de una categoría que no existe como tal en este mismo contexto, podría despistar al lector sobre su verdadero significado. En este contexto, la utilización del equivalente funcional 'obra en colaboración' permite que los expertos comprendan rápidamente el concepto y lo identifiquen⁶ (Bestué y Orozco 2011: 190).

Según Šarčević (citado en Holl 2012), para conocer si dos conceptos son equivalentes funcionales se debe llevar a cabo un examen de cada uno a partir de las características esenciales y accesorias, además de tener en cuenta la intensión (el acervo de propiedades que forman el concepto) y la

⁶ La cursiva en *joint work* y *collective work* por ser términos foráneos a la lengua española pertenece al autor de este trabajo.

extensión (el conjunto de realidades al que hace referencia) de cada uno de ellos. Para la autora, los equivalentes funcionales son en realidad equivalentes parciales, y estos son aceptables en función del contexto.

2.8. *Equivalente formal*

Hablamos de equivalentes formales cuando nos encontramos ante conceptos marcados culturalmente con las mismas características y funciones en dos lenguas diferentes. En el ámbito jurídico son interesantes los casos de los países en donde existe una cooficialidad de idiomas, como en Canadá, en donde se redactan los documentos legales tanto en inglés como en francés. Sin embargo, estos términos serían restrictivos, dado que fuera del contexto local si se compararan con documentos legales británicos que deben traducirse en Francia dejarían de ser equivalentes formales y pasarían a ser “artificiales” (Orozco, 2014: 247).

Para Harvey (citado en Holl 2012) la desventaja de esta técnica radica en que los conceptos se percibirían como artificiales y ajenos (aunque no para los juristas, quienes sí comprenderían el significado completo), y la ventaja en cambio, en que respetarían el sistema de la lengua de origen. Por último, sostiene que la equivalencia formal también puede coincidir en algunos casos con la anterior técnica del equivalente funcional.

Un ejemplo concreto en el par de idiomas italiano-español lo encontramos en el cargo de *pubblico ministero*, que tiene respuesta en ‘Fiscalía’.

3. Conclusiones

En estas líneas hemos podido repasar las diferentes técnicas que tiene el traductor a su alcance durante la traducción de textos legales. Los conceptos culturalmente marcados representan un gran reto para el traductor jurídico que deberá buscar la ansiada equivalencia en el ordenamiento de llegada en el caso de que carezca de esta. Pese a que el catálogo es amplio, el traductor tendrá que tener en cuenta los objetivos, el contexto y el carácter de la traducción, pues de ello dependerá una solución traductora u otra.

De nuestra muestra podemos inferir que en la traducción jurídica las técnicas más rentables son el préstamo en pares de idiomas donde la

frontera lingüística lo permita como en el caso del italiano y el español, la técnica léxica y la literal, pues la funcional puede inducir a engaño.

Por último, señalaremos que se necesitaría una reformulación más natural en el lenguaje jurídico, debido a que el uso indebido de la traducción automática y los calcos a los que tienden los traductores no expertos en derecho comparado crean estructuras rígidas que, junto al carácter abstruso del lenguaje jurídico, hacen de este un lenguaje sectorial aún más enigmático.

Referencias bibliográficas

- BESTUÉ, C. y OROZCO, M. (2011): "La necesidad en la reformulación en la traducción jurídica en la 'era de la automatización' de las traducciones". *The Journal of Specialised Translation*, 15, 80-199. [Consultado el 15 de mayo de 2020]. Disponible en Web: <https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2011/119291/jostrans_a2011n15p180.pdf>
- DIADORI, P. (2012): *Teoria e tecnica della traduzione. Strategie, testi e contesti*. Milán: Le Monnier Università.
- FALZOI, C. (2005): "La traducción jurídica: Un intercambio comunicativo entre sistemas". En M. L. Romana (Ed.), *II AIETI. Actas del II Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación (760-768)*. Madrid: AIETI. [Consultado el 22 de mayo de 2020]. Disponible en Web: <http://www.aieti.eu/wp-content/uploads/AIETI_2_CFA_Traduccion.pdf>
- HAENISCH, M. y POTAPOUCHKINE, N. (2003-2004): "La terminología jurídica: dificultades y estrategias de traducción". *Revista de ciencias jurídicas*, (8-9), 203-224. [Consultado el 3 de junio de 2020]. Disponible en Web: <https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/5557/1/0233586_00008_0011.pdf>
- HOLL, I. (2012): "Técnicas para la traducción jurídica: revisión de diferentes propuestas, últimas tendencias". *Hermeneus*, (14), 191-216. [Consultado el 23 de abril de 2020]. Disponible en Web: <<http://diarium.usal.es/irisaholl/files/2014/10/Hermeneus-2012-iris-holl.pdf>>
- HURTADO, A. (2001). *Traducción y traductología*. Madrid: Cátedra.
- KARIM, H. (2011). "El concepto de anisomorfismo cultural en el ámbito jurídico: concepto y aplicaciones traductológicas sobre la legislación española en comparación con la marroquí". *Entreculturas*, (3), 99-105. [Consultado el 23 de abril de 2020]. Disponible en Web: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4087223>>

- NORD, C. (1991): *Text Analysis in Translation. Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*. Amsterdam: Rodopi.
- OROZCO, M. (2014): "Propuesta de un catálogo de técnicas de traducción: la toma de decisiones informada ante la elección de equivalentes". *Hermeneus*, (16), 233-264. [Consultado el 7 de mayo de 2020]. Disponible en Web: <<https://recyt.fecyt.es/index.php/HS/article/view/33275>>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2016): *Diccionario del español jurídico*. [Consultado el 27 de abril de 2020]. Disponible en Web: <<https://dej.rae.es/>>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2014): *Diccionario de la lengua española* (22.ª ed.). Madrid: Espasa. [Consultado el 28 de abril de 2020]. Disponible en Web: <<http://www.rae.es/rae.html>>
- RUBIO, M. (2016): "Aspectos pragmáticos de la traducción jurídica en las instituciones europeas". *Estudios de traducción*, (6), 147-162. [Consultado el 28 de abril de 2020]. Disponible en Web: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5711396>>
- TAM, L. (2009): *Grande dizionario di spagnolo*. Milán: Hoepli.
- VARGAS-SIERRA, C. (2003): "Algunas consideraciones prácticas sobre la traducción de un tipo de texto jurídico: el contrato de franquicia". *Interlingüística*, (14), 1001-1016. [Consultado el 28 de abril de 2020]. Disponible en Web: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=918984>>
- VÁZQUEZ Y DEL ÁRBOL, E. (2006): "La traducción al español de las expresiones binomiales y trinomiales (Doublet & Triplet Expressions) en inglés jurídico: El caso de los Testamentos (Wills)". *BABEL-AFIAL*, (15), 19-26. [Consultado el 19 de mayo de 2020]. Disponible en Web: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5651107>>
- VÁZQUEZ Y DEL ÁRBOL, E. (2016): "Técnicas de traducción jurídico-económica: evaluación y posibles aplicaciones de las notas y del traductor". *Onomázein*, (34), 55-69. [Consultado el 21 de mayo de 2020]. Disponible en Web: <http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/N34/34_7_Vazquez.pdf>

Sumario

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

- VANESSA PÉREZ RODRÍGUEZ / M^a ELENA GÓMEZ PARRA / CRISTINA A. HUERTAS ABRIL (Universidad de Córdoba)**
Análisis del cambio grammatical del lenguaje soez u ofensivo en la traducción inglés-español de Breaking Bad 1
- JOSÉ MANUEL BLANCO MAYOR (Universität Rostock)**
La estilización discursiva de la narrativa folletinesca de Camacho en La tía Tula y el escritor de Mario Vargas Llosa: análisis interlingüístico del uso de las aposiciones nominales en la traducción español-alemán..... 19
- BEATRIZ NARANJO SÁNCHEZ (Universidad de Murcia)**
Film Translation: an Antidote to Sounding “Bookish”? A Pilot Experimental Study to Assess Naturalness in EFL Learners’ Production 45
- LUCÍA FRAGA VIÑAS (Universidad de A Coruña)**
La adaptación de las rúbricas de destreza oral al MCER: Trinity College y EOI 67
- PAULA MARTÍNEZ SIRÉS (Universidad Nihon)**
Like walking on cobblestones: An analysis of translator’s prefaces in Japanese intralingual translations..... 81
- SOUHILA DJABRI (Universidad de Alicante)**
Análisis contrastivo de las coincidencias parciales en español, francés y árabe mediante transformaciones lingüísticas..... 103
- ELISABET GARCÍA OYA (Universidade de Vigo)**
La transversalidad en la era post-Bolonia: el cine como apoyo en la didáctica de la traducción jurídica..... 121
- ROSARIO LISCIANDRO (Centro de Lenguas de la Universidad de Almería)**
Learning collocations in English as a foreign language: a didactic proposal for level B1 139
- AURORA GARCÍA MARTÍNEZ (Universidad de Castilla-La Mancha)**
Isabelle de Charrière et le conte de la princesse Aiglonette..... 163
- STANLEY LUCIANO ZEVALLOS PITZUHA & JESÚS FERNANDO CORNEJO SÁNCHEZ (Universidad César Vallejo, Perú)**
Elaboración de un glosario terminológico español-inglés en investigación científica (Lima, 2020) 183
- ADAURI BREZOLIN (Universidade Metodista de São Paulo)**
The Use of Wordplays in Translator Training Classes 211
- FRANCISCO LUQUE JANODET (Universidad de Córdoba)**
La traducción al español de la bande dessinée franco-belga: el caso de Les aventures extraordinaires d’Adèle Blanc-Sec: “Adèle et la Bête” 237
- RUBÉN GONZÁLEZ VALLEJO (Università degli Studi di Macerata)**
Decálogo de técnicas de traducción jurídica 255