

8

Skopos

Revista Internacional de Traducción e Interpretación

**Córdoba (España)
ISSN: 2255-3703
2017**

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

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

© 2017 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 8
AÑO 2017

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) Alfonso CORBACHO (Univ. Extremadura) Antonia CORDERO
(Univ. Bochum) M. José DOMÍNGUEZ (Univ. Santiago de Compostela)
Pilar ELENA (Univ. Salamanca) Juan A. ESTÉVEZ (Univ. Huelva) M^a
Regla FERNÁNDEZ (Univ. Huelva) Leticia FIDALGO (Univ. Las Palmas de
Gran Canarias) María 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) Oscar 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 electrónico se emplea exclusivamente para consultas no relacionadas con la evaluación de los trabajos presentados. E-mail: skopos.review@gmail.com.

La interdisciplinariedad como elemento clave en la conceptualización de los Estudios de Traducción en el campo de conocimiento

Natividad Aguayo Arrabal
Universidad Pablo de Olavide
naguarr@upo.es

Fecha de recepción: 30.09.2017
Fecha de aceptación: 27.11.2017

Resumen: El presente artículo aborda el concepto de interdisciplinariedad (ID), un fenómeno con una destacada presencia en revistas especializadas, comunicaciones y programas formativos en los Estudios de Traducción (ET) desde donde animan a impulsar la investigación o las iniciativas docentes en esta línea. A pesar del interés que suscita esta realidad, también en el marco de los postulados de Bolonia (Berlin Comunicó 2003), nos encontramos ante un concepto dotado de una gran complejidad e imprecisión que requiere, pues, de una aproximación conceptual y descriptiva. Asimismo, detallaremos el método más generalizado para representar el continuo de la ID y las fases que se distinguen entre los términos asociados según el grado de interacción existente entre las disciplinas: las clasificaciones jerárquicas de términos (Klein 1990: 56), con especial atención al modelo de Kaindl (1999). Por último, evaluaremos el nivel de ID en el plano epistemológico de la Traducción y la Interpretación (TI) atendiendo al citado modelo para evidenciar cómo la noción de ID se manifiesta esencial en la conceptualización de la propia disciplina.

Palabras clave: Estudios de Traducción, interdisciplinariedad, niveles de cooperación entre disciplinas.

Interdisciplinarity: key aspect in the conceptualization of Translation Studies as a field of knowledge

Abstract: This paper addresses the concept of interdisciplinarity (ID), a phenomenon that has featured strongly in specialised journals, papers and training programmes aiming to enhance interdisciplinary research and teaching initiatives in the field of Translation Studies (TS). Although there is a growing interest in this topic, also emphasized in the Bologna statements (Berlin Communiqué 2003), in fact we are dealing with a highly complex and ambiguous reality, thus claiming for a more precise conceptual and descriptive approach. Likewise we will identify hierarchical classifications of terms as the most common method to represent the interdisciplinarity continuum and the stages between its related terms according to the interaction degree among disciplines (Klein 1990: 56). In this sense, Kaindl's

terminological hierarchy (1999) will be highlighted as the main model in our study since it will be valuably used to assess the stages of ID in the epistemological level of Translation and Interpreting Studies. Following this analysis, the results reveal that the concept of ID is to be considered notably significant regarding the definition itself of the discipline of TS.

Key words: Translation Studies, interdisciplinarity, levels of cooperation between disciplines.

Sumario: Introducción. 1. La interdisciplinariedad como modo de organización del conocimiento. 2. Imprecisión del concepto y de los términos asociados a la ID. 2.1. Criterios para la definición y clasificación de los niveles de ID. 3. Clasificaciones basadas en los niveles jerárquicos de interacción entre disciplinas. 3.1. Clasificación de Jantsch (Apostel et al. 1972: 106). 3.2. El modelo escalonado de Kaindl (1999). 4. La concepción de la ID como base para la definición de la disciplina de los ET. 4.1. Los ET en su momento predisciplina. 4.2. Los ET comienzan a surgir como disciplina. 4.3. Consolidación de los ET como disciplina. 4.4. Los ET como interdisciplina. 4.5. Los ET en su fase de ID importadora. 4.6. Hacia la ID recíproca en los ET. Conclusiones

Introducción

Posiblemente, el hecho de abordar la ID en los ET puede parecer un tema recurrente y quizás demasiado obvio si tenemos en cuenta que, precisamente, los ET surgen del contacto e interrelación entre disciplinas. Con todo, la investigación en torno a la naturaleza interdisciplinar de los ET, en particular, y de la formación y Educación Superior, en general, lejos de ser un tema obvio, cerrado y con escasa proyección, resulta un elemento que suscita un claro interés, %Nowadays, interdisciplinary research and education are a major trend in universities and research funding agencies, at (sub)national, European, and international levels+ (Wernli y Darbellay 2016: 3) y sobre el que, como veremos, hay aún muchas dimensiones de análisis por abordar en este objeto de estudio.

Tanto es así que desde el propio EEES, el fomento de la ID se concibe como un aspecto fundamental para mejorar la calidad y la competitividad en la formación superior universitaria: %Ministers] emphasise the importance of research and research training and the promotion of interdisciplinarity in maintaining and improving the quality of higher education and in enhancing the competitiveness of European higher education more generally+(Berlin Communiqué 2003: 7).

Por otro lado, el contexto laboral donde desempeñan su labor los traductores se convierte en la manifestación más visible de que el panorama profesional para esta figura está en constante cambio y, con ello, las

necesidades de investigación en la disciplina. En efecto, la profesión del traductor ha ido sufriendo una evolución al ritmo de los propios avances del mercado, la revolución tecnológica y la profusión de las comunicaciones y las interacciones en nuestro mundo globalizado. Resulta evidente que, a partir de la revolución tecnológica y su impacto en la aparición de nuevos contenidos, formas de traducir y herramientas para el traductor, las posibilidades de trabajo para este perfil se multiplican y, en consecuencia, los límites de la profesión se convierten en imprecisos e inestables (Dam y Koskinen 2016a).

En este escenario se hace, pues, imprescindible abordar de manera exhaustiva el concepto de interdisciplinariedad tomando como punto de partida el análisis del plano epistemológico de los ET de este estudio para, en futuras investigaciones, estar en disposición de analizar las manifestaciones de este fenómeno en la disciplina de la TI en el resto de planos, esto es, investigador, profesional y formativo con el fin de contrastar los datos recabados.

1. La interdisciplinariedad como modo de organización del conocimiento

Antes de acometer el examen detallado de la ID propuesto, necesitamos revisar la noción de disciplina y así comprender las diferentes posturas adoptadas a lo largo de estos años en pro de un enfoque u otro. Dada la complejidad de esta cuestión, nos limitaremos a la selección de una definición que entendemos aún las visiones de aquello que se considera disciplina y, por ende, que da pie a lo que denominaremos ~~%a~~ disciplinar+o ~~%a~~ disciplinariedad+, en contraposición a la ID.

Así pues, como punto de partida para tener una idea clara de disciplina, tomaremos como referencia la definición de Weingart y Stehr (2000: xi), que pone en relieve el papel decisivo de las disciplinas en la forma en que se construye el conocimiento en la sociedad, así como el propio sistema educativo e incluso la estructura de las ocupaciones laborales:

Scientific disciplines are the eyes through which modern society sees and forms its images about the world, frames its experience, and learns, thus shaping its own future or reconstituting the past. [ō] they shape the entire system of education. Likewise, disciplines have a great impact on the structure of occupations [ō].

A este respecto, Grigg *et al.* (2003: 7) argumentan que las disciplinas llevan implícitas la connotación de tener unas fronteras bien establecidas e identificables, con normas desarrolladas de una manera clara que

determinan lo que se considera un conocimiento aceptable, así como sus problemas y las metodologías para su resolución. Según estos autores, las disciplinas son, por definición, principalmente conservadoras y rechazan lo radical y revolucionario. Además, son sólidas, se basan en el orden y el control, la única forma de asegurar que el conocimiento que producen y legitiman es fiable. Sin embargo, para los contrarios a la disciplinariedad y que, por consiguiente, abogan por la ID, las disciplinas son estáticas, rígidas y responden a una estructura inventada por el hombre, además son resistentes al cambio y la innovación.

Si entendemos los distintos modos de organización del conocimiento como una moneda de dos caras, al otro lado de la disciplinariedad encontraríamos la ID. Esta última se relaciona, como argumentan Grigg *et al.* (*ibíd.*), con el cruce de los límites, la apertura a nuevos espacios, la preocupación por dar respuesta a los problemas reales del mundo, caracterizados por el dinamismo y la flexibilidad. Algunas de las críticas que recibe la ID, según este autor, es que se la considera maleable, imprecisa y, con frecuencia, no cuantificable. Además, sus detractores defienden que la ID necesita de la disciplinariedad como forma de organización para que la investigación se considere lo suficientemente rigurosa.

A modo de resumen, ofrecemos una tabla para sintetizar las características de la ID definidas en contraposición a las de la disciplinariedad:

Disciplinariedad		Interdisciplinariedad	
<i>PARTIDARIOS</i>	<i>DETRACTORES</i>	<i>PARTIDARIOS</i>	<i>DETRACTORES</i>
Fronteras identificables	Excesiva rigidez	Cruce de límites	Maleable
Solidez	Estructura artificial	Apertura a nuevos espacios	Imprecisa
Orden y control	Oposición al cambio y a la innovación	Dinamismo y flexibilidad	No cuantificable
Crean un conocimiento fiable	Visión parcial de la realidad en el marco de una disciplina	Respuesta a los problemas reales del mundo	Investigación poco rigurosa

Tabla 1. Características de la disciplinariedad y la ID de acuerdo con sus posibilidades y limitaciones basadas en Grigg *et al.* (2003: 6-7).

Las críticas que ha recibido el modelo unidisciplinario, como fruto del aislamiento entre disciplinas y la fragmentación artificial del conocimiento, giran en torno al impedimento de crear una visión integral de los problemas científicos y sociales y limitar la comunicación entre disciplinas, entre otros.

A este respecto, y en defensa de la interdisciplinariedad, el reconocido sociólogo holandés Geert Hofstede se sirve de una fábula hindú muy ilustrativa conocida como *Los seis sabios ciegos y el elefante* en aras de manifestar la magnitud de este fenómeno que nos ocupa. Hofstede revela, mediante esta parábola, la importancia del cruce entre disciplinas y de la colaboración entre los investigadores para ganar un conocimiento más profundo de los matices culturales, campo en el que trabaja expresamente, pero que bien podría extender a otros ámbitos de la investigación social (Hofstede 2001: 2):

Social scientists approach the social reality as the blind men in the Indian fable approached the elephant; the one who gets hold of a leg thinks it is a rope, but none of them understands what the whole animal is like. We will never be more than blind men facing the social elephant, but by joining forces with other blind men and women and approaching the animal from as many different angles as possible, we may find out more about it than we could ever do alone.

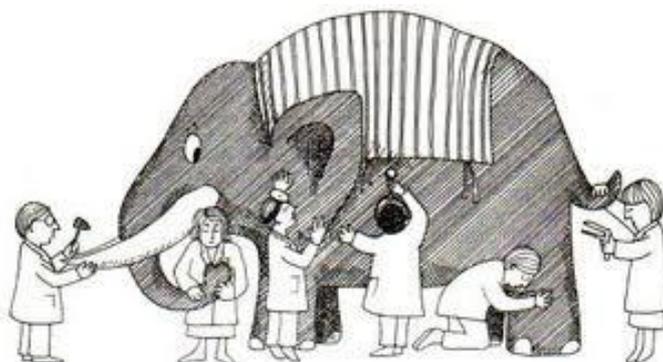


Ilustración 1. Representación de la fábula hindú de los seis sabios ciegos y el elefante (Tovar 2011).

Como bien señala este autor, al igual que en la experiencia de estos sabios, no somos más que ciegos ante los problemas complejos del mundo

real si no adoptamos un enfoque interdisciplinar en la actuación conjunta para el entendimiento y la resolución de dichos problemas.

2. Imprecisión del concepto y de los términos asociados a la ID

A partir de la fábula que recoge Hofstede, advertimos que el reclamo de la ID viene justificado por considerarlo como un enfoque propicio para solventar problemas prácticos en la sociedad. En esta línea encontramos la definición propuesta por Klein y Newell (1998: 3), para quienes la ID es un proceso donde se le da respuesta a una cuestión que, por su complejidad, sobrepasa la capacidad de resolución que posee una única disciplina:

[õ] a process of answering a question, solving a problem, or addressing a topic that is too broad or complex to be dealt with adequately by a single discipline or professionõ [by] draw[ing] upon disciplinary perspectives and integrat[ing] their insights through construction of a more comprehensive perspective.

De forma similar, Hübenthal (1994: 55) también señala la pertinencia de la colaboración interdisciplinar por la naturaleza compleja de la realidad y por los supuestos beneficios que se derivarían de este tipo de cooperación:

[interdisciplinary collaboration is required because] [t]hese problems are much too complex to be judged appropriately, much less solved, merely with the subject-knowledge of a single discipline.

Sin embargo, el concepto de ID, como apuntábamos, se caracteriza por su alto grado de abstracción y complejidad, y se sitúa lejos de poseer una definición clara y precisa (Greckhamer *et al.* 2008: 307; OCDE 1998). Asimismo, está envuelto en una gran confusión terminológica, de forma que puede resultar incoherente y convertirse en un significante vacío, aceptado por todos simplemente por tratarse de la %etiqueta de moda+ (Morón 2010: s.p.). Lo que parece cierto es que, tanto en los estudios e investigaciones sobre el tema, como en su aplicación práctica, aparentemente se utiliza una amplia variedad de términos sin aparente concierto para describir este fenómeno *beyond discipline* [más allá de la disciplina] (Grigg *et al.* 2003: 6) para los que reclaman mayor precisión lingüística:

[õ] a wide range of terms is used [õ] to describe this 'beyond discipline' phenomenon. These include (with or without hyphens) cross, inter, trans, multi and pluri-disciplinary. Some clarification, and attempt at greater linguistic precision, is called for.

2.1. Criterios para la definición y clasificación de los niveles de ID

En vista de los numerosos intentos de definición y la confusión terminológica en este contexto, observamos que nuestra realidad objeto de estudio está dotada de un dinamismo que obstaculiza, en mayor o menor medida, la fijación de unas fronteras precisas entre un término y otro. Es por ello que necesitamos asentar unas bases que nos permitan, de forma sistemática, distinguirlos para su definición y clasificación. Con este objetivo, tomamos como referencia los principios recogidos en Klein (1990: 55). La utilidad de esta aproximación radica en que nos servirá para establecer un criterio que nos permita distinguir y presentar los diferentes conceptos surgidos en este ámbito. De este modo, Klein subraya que las iniciativas interdisciplinares pueden definirse atendiendo a uno de los siguientes principios:

1. La forma o estructura que adoptan en la práctica a la hora de organizar el trabajo (como la colaboración en equipo, ya sea en docencia o en investigación).

2. A partir de la motivación que mueve a la iniciativa interdisciplinar, esto es, definir la ID aludiendo al porqué de su origen (p.ej. servir a necesidades de la sociedad o laborales).

3. Indicando los principios de interacción, explicando el modo en el que se interrelacionan las disciplinas. En este caso se pretende mostrar el proceso de cómo se relacionan las disciplinas, es decir, el grado de interacción (por ejemplo, en igualdad de condiciones si simplemente se trata de una yuxtaposición de disciplinas, en subordinación si una predomina sobre la otra, etc.).

4. Mediante una jerarquía terminológica. De acuerdo con este criterio, se distinguen los niveles de integración establecidos según el punto anterior a través del uso de una serie de etiquetas para representarlos (por ejemplo, desde la simple interacción, pasando por el préstamo de una disciplina a otra, hasta la síntesis de disciplinas y transgresión de límites disciplinarios). Es lo que Klein (1990: 55) viene a denominar *jerarquía terminológica* [*terminological hierarchy*] puesto que se refiere a la categorización jerárquica de términos en función de su grado de interacción (definidos en el punto 3).

Al hilo de estos principios que acabamos de enumerar, Klein (*ibíd.*) valora el último (4), correspondiente a la terminología jerarquizada, como el más comúnmente utilizado en las últimas décadas a la hora de comprender a grandes rasgos el concepto de ID, así como para clasificar los distintos términos asociados. En el siguiente epígrafe destacamos las

categorizaciones más relevantes encontradas en la literatura revisada que nos servirán de instrumento de referencia para analizar el grado de ID en la propia disciplina de TI. Por una parte, la categorización de Jantsch (Apostel *et al.* 1972) supone, fundamentalmente, una valiosa contribución a la hora de describir y ordenar la variedad de términos asociados a la ID de manera ascendente, manifestado visualmente con el ascenso gradual de color en la tabla 2 (desde la multidisciplinariedad a la transdisciplinariedad). Por otra, con el modelo de Kaindl (1999) retomamos los niveles de integración principales incluidos ya en la jerarquización anterior, pero con un desglose adicional en la etapa de ID que será descrito convenientemente en el epígrafe 3.2. Como veremos, esta aportación de Kaindl (*ibíd.*) será fundamental en nuestro posterior análisis de los niveles de ID en la disciplina de los ET.

3. Clasificaciones basadas en los niveles jerárquicos de interacción entre disciplinas

De entre todas las clasificaciones revisadas en el marco de nuestra investigación (Grigg *et al.* 2003; Klein 2010; Stock y Burton 2011, entre otros), las que cubren ampliamente la variedad de términos asociados a la ID en forma de jerarquía de términos son, a nuestro entender, la propuesta de Erich Jantsch (Apostel *et al.* 1972) en el seminario de la OCDE de 1970 y el modelo escalonado de niveles de ID de Kaindl (1999). En este último, Kaindl coincide con su predecesor en el uso de los tres niveles básicos de integración (MIT: **M**(ultidisciplinarity) **I**(nterdisciplinarity) y **T**(ransdisciplinarity). Estas categorizaciones se convierten en referencia obligada para la definición de la ID y sus principales variantes en nuestro estudio: la *multidisciplinariedad* (MD), la *pluridisciplinariedad* (PD) y la *transdisciplinariedad* (TD). De manera particular, la taxonomía propuesta por Kaindl (1999: 143 cit. en Göpferich 2011: 4) ha supuesto un elemento clave para poder examinar la ID en la conceptualización de la propia disciplina de TI, como detallaremos en el epígrafe 4.

3.1. Clasificación de Jantsch (Apostel *et al.* 1972: 106)

En primer lugar, presentamos la clasificación de Jantsch, miembro del grupo de expertos invitado al seminario de la OCDE en 1970¹, encuentro

¹ Seminario internacional celebrado en Niza (Francia) sobre la formación de los docentes para y por la ID en las universidades, bajo el título "L'interdisciplinarité. Problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités". Encuentro organizado por el Centro para la Investigación e Innovación de la Enseñanza (CERI), integrado en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Ministerio francés de Educación.

que supondría una fuente de inestimable valor para las posteriores iniciativas y reflexiones sobre la ID. Jantsch (Apostel *et al.* 1972: 106) realiza una clasificación de estos términos en función del grado de cooperación entre disciplinas, esto es, identifica las diversas etapas de colaboración y coordinación entre las diferentes especialidades en orden ascendente:

CONCEPTO	NOCIÓN GENERAL	Comentarios para cada nivel (Adaptado de Torres 1998: 72-75)
Multidisciplinarity	<i>A variety of disciplines, offered simultaneously, but without making explicit possible relationships between them.</i>	Multidisciplinariedad: Nivel más bajo de coordinación. Mera yuxtaposición de materias diferentes, agrupamiento sin nexos de intercomunicación claros. Como ejemplo: agrupamiento de historia, física y pintura.
Pluridisciplinarity	<i>The juxtaposition of various disciplines, usually at the same hierarchical level, grouped in such a way as to enhance the relationship between them.</i>	Pluridisciplinariedad: Yuxtaposición de disciplinas más o menos cercanas, sin profunda coordinación, dentro del mismo campo de conocimiento (p.ej. física y química). Mero intercambio de informaciones sin modificación de la base teórica y metodológica de esas ciencias en su individualidad.
Crossdisciplinarity	<i>The axiomatics of one discipline is imposed upon other discipline at the same hierarchical level, thereby creating a rigid polarization across disciplines toward a specific disciplinary axiomatic.</i>	Disciplinariedad cruzada: Preponderancia de una disciplina sobre las demás. Esta disciplina impone sus conceptos, métodos y marcos teóricos a otras en el mismo nivel jerárquico. Se trata de un intento de apropiarse y absorber la capacidad de otras disciplinas de aproximarse a la parcela profesional entendida como propia de la disciplina predominante.

Interdisciplinarity	<i>A common axiomatics for a group of related disciplines is defined at the next higher hierarchical level or sub-level, thereby introducing a sense of purpose [õ]</i>	Interdisciplinariedad: Interacción entre dos o más disciplinas que tiene como resultado una transformación de las metodologías de investigación, de los conceptos, terminología, etc. Se logra un nivel de dependencia entre ellas en igualdad de condiciones, con intercambios e integraciones recíprocos.
Transdisciplinarity	<i>The co-ordination of all disciplines and interdisciplines in the education/innovation system on the basis of a generalized axiomatics (introduced from the purposive level down) and an emerging epistemological [õ] pattern</i>	Transdisciplinariedad: Nivel superior de ID donde desaparecen los límites entre las disciplinas y se conforma un sistema total que trasciende el plano de las mismas. De tan fuerte cooperación puede hablarse de la creación de una micro disciplina. Es posible encontrar esta forma de aproximación interdisciplinaria con el nombre de %metadisciplinariedad+, %supradisciplinariedad+, %transespecialidad+, entre otras posibles denominaciones.

Tabla 2. Propuesta de Jantsch de etapas sucesivas para una mayor cooperación entre disciplinas (Apostel *et al.* 1972: 106).

3.2. El modelo escalonado de Kaindl (1999)

El modelo de Kaindl (1999), como anunciábamos, se ha convertido en el eje central de nuestra investigación. La principal razón es que, después de revisar exhaustivamente el resto de clasificaciones, la de Kaindl (1999) reúne los niveles de integración básicos que exige nuestro estudio: las tres etapas MIT con la inclusión, además, de tres grados adicionales para la fase de ID. Debido a la naturaleza del marco de la investigación, los ET, el examen de la ID ha requerido la consideración de estos niveles que reúne este autor a modo de esquema escalonado, con una disposición tal que arroja luz a esta realidad aparentemente tan enrevesada.

Para comenzar con la presentación de este modelo, abordamos el nivel inferior de integración entre disciplinas, ubicado en la base del esquema, esto es, la MD. Kaindl (1999), en su intento de definición del concepto *multidisciplinarity* o multidisciplinariedad (en Göpferich 2011: 1), entiende que la clave reside en contrastar esta noción con otros dos conceptos muy próximos, esto es, ID y TD.

Para entender mejor esta relación entre los tres conceptos, recogemos aquí la siguiente figura, que ilustra cómo el grado de cooperación e interacción aumenta de abajo hacia arriba (Göpferich 2011: 4) desde la MD hasta la TD pasando por la ID y sus subniveles hasta alcanzar el mayor nivel de cooperación, esto es, la TD:

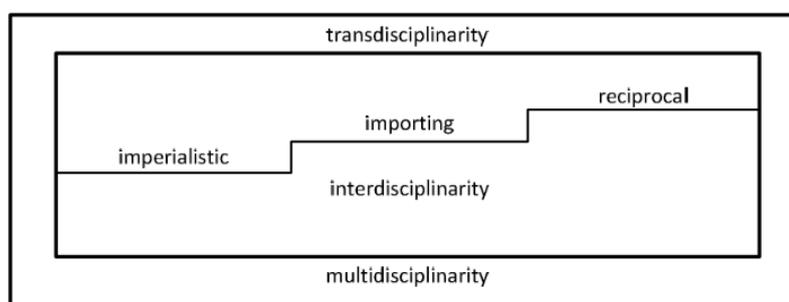


Figura 1. Cooperación entre las fronteras disciplinarias (según Kaindl 1999: 143 en Göpferich 2011: 4).

De acuerdo con Kaindl (1999 en Göpferich 2011: 4), la MD designa la mera coexistencia de disciplinas que comparten un objeto de interés y lo investigan desde sus perspectivas disciplinarias sin integrar sus ideas en un marco común. Según este autor, la MD se entiende como la forma más débil de cooperación (o incluso la no cooperación) entre disciplinas. En cualquier caso, se refiere al proceso que ofrece una yuxtaposición de disciplinas que es acumulativa, no integradora, en la que las perspectivas disciplinarias no cambian, solo son contrastadas (DeZure 1999: 2).

En el siguiente peldaño del modelo de clasificación de Kaindl encontramos la fase de la ID. Dentro de ella, el autor diferencia tres niveles o grados teniendo en cuenta la interrelación que se produzca entre las disciplinas implicadas: *imperialistic interdisciplinarity*, *importing interdisciplinarity* y *reciprocal interdisciplinarity*.

En el primero de esos niveles, el correspondiente a la ID imperialista (*imperialistic interdisciplinarity*), una disciplina es constitutiva del desarrollo

de otra. En la fase que la sucede encontramos la ID importadora (*importing interdisciplinarity*). Kaindl la describe como una forma de cooperación en la que una disciplina usa conceptos, métodos y teorías de otra disciplina para ganar un conocimiento más profundo dentro de su propio campo pero sin dar nada a cambio a la disciplina que aporta (Kaindl 1999: 147 en Göpferich 2011: 4-5).

Kaindl reserva el último escalón dentro de la etapa de ID para la forma más próxima de cooperación interdisciplinaria es la *reciprocal interdisciplinarity*. En este modo de cooperación, dos o más disciplinas colaboran como socias igualitarias. Para hacer frente a la pregunta de investigación conjunta se desarrollan conjuntamente los conceptos teóricos y metodológicos que se combinan de forma sistemática. Los hallazgos de este tipo de investigación aportan conocimientos y progreso científico para todas las disciplinas involucradas en la *reciprocal interdisciplinarity* (Kaindl 1999: 147). Este concepto de *reciprocal interdisciplinarity* es muy similar al que Kaindl denomina TD que se caracteriza, entre otros, por su carácter sistémico y la integración de ideas en un sistema coherente de conocimiento. La diferencia parece radicar en que esta última (la TD) consigue involucrar a disciplinas de áreas pertenecientes a ámbitos científicos completamente diferentes como las Humanidades y las Ciencias Naturales (Hübenthal 1991: 92 cit. en Göpferich 2011: 5).

4. La concepción de la ID como base para la definición de la disciplina de los ET

Seguidamente identificaremos las formas de cooperación e interacción entre disciplinas descritas en el modelo de Kaindl (1999) en los ET a lo largo de su desarrollo, desde sus inicios cuando tímidamente comenzaron a emerger como disciplina académica propia, bajo la primacía de otras áreas de conocimiento (Schjoldager 2008: 134), hasta el momento en que se configuran como una interdisciplina (Snell-Hornby 2006: 70-71). Es lo que denominaremos *plano epistemológico*, puesto que la concepción de la ID es utilizada para la definición propia de la disciplina de los ET.

4.1. Los ET en su momento predisciplina

En los años previos a la década de los años 70, a falta todavía de ser designados con la denominación que, posteriormente, los identificaría como *Estudios de Traducción* o *Translation Studies* (Holmes 1972), los ET eran considerados una *polidisciplina* [*polydiscipline*], a saber, una disciplina

polinizada por otras disciplinas existentes (Gambier y van Doorslaer 2016: 1)²

En este contexto es donde los ET gozaban de un estatus secundario fundamentalmente en la Filología, Lenguas Modernas y Estudios Literarios (Gentzler 2014: 15). Consecuentemente, no fueron pocas las voces que se alzaron para reivindicar un espacio propio para los ET, movidos por el anhelo de constituirlos fuera del amparo de la Literatura Comparada o la Lingüística Aplicada (Bassnett 2002: 3).

Así pues, si tuviéramos que identificar el nivel dentro del continuo de ID en la época anterior a los años setenta, la MD resultaba la tendencia imperante en el sentido de coexistencia de disciplinas interesadas en el estudio de la Traducción. Esta última tenía el estatus de campo de conocimiento de inferior rango por vincularse a un conocimiento de naturaleza aplicada (Calvo 2010: 48), con contenido secundario y subordinado a otras carreras de corte filológico, literario, etc. (*ibíd.*).

4.2. Los ET comienzan a surgir como disciplina

No es hasta la década de los años ochenta cuando se habla de la consolidación de los ET. Sin embargo, hasta su completo desarrollo a mediados de esa década, otras disciplinas como la Lingüística impusieron sus conceptos, teorías, métodos, etc. en la práctica sobre el terreno, al tiempo que las disciplinas filológicas se consideraban aún *dominadoras e invasivas* sobre la Traducción (Calvo 2010: 54). Es por ello que la fase de *MD imperialista* (donde una disciplina es constitutiva del desarrollo de otra disciplina, en este caso, de los ET) es la más idónea para etiquetar a esta tendencia que dominó los ET hasta los años ochenta (Kaindl 1999: 146), momento de inflexión en el que comienza a hacerse *efectiva* su independencia.

4.3. Consolidación de los ET como disciplina

A partir de los años ochenta, como ya hemos señalado, los ET empezaron a adoptar un papel relevante, lo que se tradujo en un mayor interés hacia la teoría y también, hacia la práctica de la traducción. Nos

² "A discipline is always to a certain extent open to and determined by the disciplines which are in relatedness: a discipline is therefore by definition a polydiscipline." (Gambier y van Doorslaer 2016: 7). [Nuestra traducción:] Una disciplina está siempre, hasta cierto punto, abierta y determinada por las disciplinas con las que intersecciona: una disciplina es, como consecuencia, por definición una polidisciplina.

encontramos en el punto donde los ET se alejan de la tradicional concepción de campo sin rigor científico para pasar a consolidar su imagen como disciplina autónoma en los años noventa (Bassnett 2002: 1). Esta autora, además, hace coincidir este giro con el momento de su expansión global:

Once perceived as a marginal activity, translation began to be seen as a fundamental act of human exchange. Today, interest in the field has never been stronger and the study of translation is taking place alongside an increase in its practice all over the world.

De igual modo, de la década de los 80 en adelante, la Traducción que había surgido como aplicación de la Lingüística se convierte en método de estudio de la Traductología, ~~el~~ objeto de estudio varía a lo largo del tiempo: de la Lingüística tradicional a la Traducción+ (Calvo 2010: 49).

4.4. Los ET como interdisciplina

Según hemos descrito, aproximadamente entre los años 70 y 90, los ET pasaron de ser considerados como una ~~subdisciplina~~ a una interdisciplina (Gambier y van Doorslaer 2016: 3). De este modo, la Traducción, a pesar de haber sido entendida como una subdivisión de la Lingüística, como asegura Bassnett (2002: 2-3), de la Literatura Comparada o la Lingüística Aplicada (Snell-Hornby *et al.* 1994), ya se concebía a finales del siglo XX como un campo de estudio interdisciplinar solapado con otras áreas (*ibíd.*), más comfortable con él mismo, más capacitado para involucrarse en el préstamo y la cesión de técnicas y métodos a otras disciplinas. Por consiguiente, atendiendo a esta descripción de los ET, Göpferich (2011) subraya que la forma de cooperación que se ha logrado en nuestra disciplina, calificada a partir de la década de los 80 como campo de conocimiento autónomo, es la ID.

Tanto es así que los ET llegan a considerarse como una ~~interdisciplina perfecta~~ (Hatim y Munday 2004: 8), entendida por estos autores como el punto de intersección entre otras áreas de conocimiento como la Filosofía, la Lingüística, los Estudios Culturales y Literarios y la Ingeniería Lingüística. Estos autores representan mediante la siguiente figura la magnitud de esta interrelación entre diferentes disciplinas con los ET:

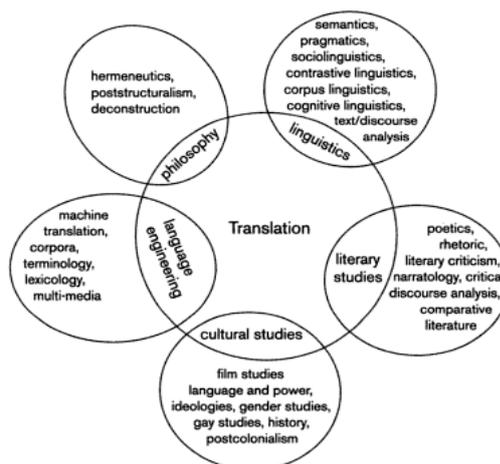


Figura 2. Mapa de la interacción de las disciplinas que interactúan con los ET (Hatim y Munday 2004: 8).

4.5. Los ET en su fase de ID importadora

En cuanto a la fase de ID importadora, Kaindl (1999) la describe como una forma de cooperación donde una disciplina usa conceptos, métodos y teorías de otra disciplina para conseguir un conocimiento más profundo dentro de su propio campo sin ofrecer nada a cambio a la disciplina donante+ (Kaindl *ibid.*: 147). Este es precisamente el nivel que, según Snell-Hornby *et al.* (1994), los ET han alcanzado hoy en día en la mayoría de sus subcampos como una interdisciplina.

Entre las disciplinas que, por lo general, han sido fuente del préstamo para los ET podemos citar la Lingüística, la Historia, la crítica literaria, los Estudios de Género y Culturales, la Antropología, la Filosofía, el Derecho, la Economía o la Informática, entre otras. En esta línea, O'Brien (2015: 12) se suma al convencimiento de que el influjo en los ET parece ser mayoritariamente unidireccional, esto es, los investigadores en Traducción generalmente toman prestados conceptos, métodos, teorías, etc. libremente de campos como la Lingüística, la Ciencia Cognitiva, la Neurociencia, etc. (Tymoczko 2012; Apfelthaler 2014, entre otros) pero el alcance de la influencia de los ET hacia estas materias parece ser limitado hasta nuestros días.

De este modo, identificamos la fase de interdisciplina importadora como aquella que ha prevalecido en los ET, al menos hasta comienzos del siglo XXI, nutriéndose de otras disciplinas y, en menor medida, siendo alimento en la otra dirección.

4.6. *Hacia la ID recíproca en los ET*

Si tomamos como referencia la reflexión de Snell-Hornby (2006: 166) [6] we could emphasize that Translation Studies opens up new perspectives from which other disciplines – or more especially the world around – might well benefit+, podríamos afirmar que nos encontramos en un momento de cambio donde los ET parecen estar superando la etapa anterior de préstamo unidireccional. Así pues, Calvo (2010: 68) ya vaticinaba un giro hacia un proceso de apertura e intersección a otras disciplinas, relacionado de cerca con la sociedad globalizada y del conocimiento en la que vivimos+.

Especialmente bajo la concepción de los ET como comunicación intercultural (Snell-Hornby 2006: 166), Calvo (2010: 68) alude a los estudios sobre el papel de la TI y del traductor en los procesos de internacionalización comercial (Morón 2012; Aguayo y Ramírez 2015; Morón y Medina 2016) y localización de productos (De Pedro 2006), de sitios web de empresas exportadoras (Medina y Ramírez 2015), o Clavijo (sin fecha) que, por su parte, destaca la incidencia e influencia de la traducción en los procesos de comunicación que se generan en ambientes organizacionales, en el desarrollo de las actividades, de las prácticas de las empresas" (*ibíd.*: 62). Asimismo, subrayamos la influencia de la TI en Derecho Internacional como competencia necesaria para profesionales del Derecho en distintos contextos (Way 2002, 2004, 2016) y en tareas de mediación cultural y lingüística (Bernardini 2004) o de gestión de contenidos multilingües (Díez 2010).

Como consecuencia, actualmente existen evidencias notables de la colaboración de la TI con otras disciplinas que posibilitarían ampliar el alcance del mapa propuesto por Hatim y Munday (2004: 8) recogido en el epígrafe 4.4. Concretamente en la era digital en la que nos encontramos y, en particular, en atención al potencial de las conexiones interdisciplinares en localización web con las áreas de los ET susceptibles de relacionarse con este campo, Jiménez-Crespo (2013: 135) realiza una propuesta interdisciplinar entre la localización y los ET siguiendo el trazado sugerido en la figura de Hatim y Munday (2004).

En cualquier caso, estos trabajos confirman la existencia de iniciativas desde la TI de fomentar un contacto más estrecho entre diferentes disciplinas, al tiempo que ponen de manifiesto este avance gradual de los ET hacia la ID recíproca para ser donante y no solo prestamista: %a which TS is not only a borrower but also a lender+ (O'Brien 2015: 13).

Conclusiones

A la luz de la revisión de la literatura analizada y después de la aplicación del modelo de Kaindl (1999) para arrojar luz sobre la conceptualización de la TI como disciplina, podemos extraer las siguientes conclusiones sobre la ID y su manifestación en el plano epistemológico de los ET, así como posibles futuras vías de investigación:

- Es necesaria una aproximación descriptiva al complejo concepto de ID y un establecimiento de criterios precisos que ayuden a definir este fenómeno, así como a dibujar los límites entre los términos asociados en este continuo.
- La identificación de estos niveles de ID en el plano epistemológico de la disciplina de TI abre nuevas vías de investigación en los contextos profesional, investigador y formativo de los ET para complementar y contrastar los resultados obtenidos en el presente estudio.
- Los resultados de la investigación en los ET en nuestros días apuntan, cada vez más, hacia esta dirección de cooperación bilateral y, al parecer, esta será la tendencia en los años venideros. Una muestra de ello es la reciente publicación de Gambier y van Doorslaer (2016), cuyo título *Border Crossing: Translation Studies and other disciplines* ya anuncia la diversidad de posibles colaboraciones entre distintos campos de conocimiento. Entre las contribuciones que se incluyen, podemos citar la cooperación entre los ET y la Sociología (Buzelin y Baraldi 2016), los estudios de Comunicación (House y Loenhoff 2016), la Historia (Rundle y Rafael 2016), las Ciencias de la Información y la Terminología (Bowker y Delsey 2016), la Lingüística Computacional (Carl *et al.* 2016), la localización de videojuegos (O'Hagan y Chandler 2016), la Informática (Giammarresi y Lapalme 2016) y el marketing y el comercio internacional (Jiménez-Crespo y Singh 2016).

- A pesar de que los ET se sigan concibiendo generalmente como una interdisciplina %importadora+ (O'Brien 2015), el camino al parecer ya iniciado hacia una ID recíproca, de acuerdo con O'Brien (2015), conllevaría numerosas ventajas, como la capacitación para resolver problemas complejos a partir de diferentes perspectivas, con el consiguiente aumento de creatividad para ese fin y como una forma de ofrecer nuevas oportunidades cuando las posibilidades ofrecidas por disciplinas individuales pueden resultar insuficientes y se vuelven predecibles.
- Por otra parte, la asunción de la TI como campo interdisciplinar en el propio mercado laboral, está suscitando toda una serie de cuestionamientos de la propia identidad del traductor y de la TI hoy. Así, detectamos una sensación generalizada de que la profesión del traductor se caracteriza por tener contornos borrosos (Kuznik 2011; Dam y Koskinen 2016a: 2), en continua redefinición (Dam y Koskinen 2016b: 257), siguiendo la concepción de la actividad de traducción de Mayoral (2004: 166) como una tarea compleja y polifacética.
- Por último, con respecto al plano formativo, consideramos que esta necesidad de convivencia al hilo de las limitaciones disciplinarias bien podría vincularse con la noción de **transversalidad** que apunta Calvo (2010). Esta idea se relaciona estrechamente con los rasgos distintivos del traductor versátil de Mayoral (2013) o el traductor funcional de Nord (2005: 210 cit. en Calvo 2010: 75). Aunque la autora extrapola el término al terreno del diseño curricular, la transversalidad [de la competencia traductora] se entendería como un instrumento que ayuda a hacer factible la ID recíproca, en el sentido de que mediante ella se consigue dotar al traductor de una formación diversificada %que consiguen que su perfil profesional sea extremadamente flexible y adaptable+ (Calvo *ibíd.*: 76) y se posibilita la colaboración interdisciplinar.

Referencias bibliográficas

- AGUAYO ARRABAL, N. y RAMÍREZ DELGADO, C. (2015). %El traductor e intérprete, ¿presente en el Comercio Exterior?+ En LÁZARO GUTIÉRREZ, Raquel; SÁNCHEZ RAMOS, María del Mar y VIGIER MORENO, Francisco Javier (Eds.) *Investigación emergente en Traducción e Interpretación*. Granada: Comares. Col. Interlingua. 5-18.

- APFELTHALER, M. (2014). Stepping into others's shoes: A cognitive perspective on target audience orientation in written translation. *MonTI Special Issue* 1, 303-330. doi: <http://dx.doi.org/10.6035/MonTI.2014.ne1.10>.
- APOSTEL, L.; BERGER, G., BRIGGS, A. y MICHAUD, G. (1972). *L'interdisciplinarité. Problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités*. Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI). Paris: OCDE.
- BASSNETT, S. (2002 [1991]). *Translation Studies* (3ª ed.). London/New York: Routledge. Disponible en: https://elearning2.uniroma1.it/pluginfile.php/136809/mod_resource/content/1/Translation%20Studies%20-%20Susan%20Bassnett.pdf [Fecha de última consulta: 15 de julio de 2015].
- BERLIN COMMUNIQUE (2003). *Bologna Process Berlin 2003, Realising the European Higher Education Area*. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003. Disponible en: http://media.ehea.info/file/2003_Berlin/28/4/2003_Berlin_Communique_English_577284.pdf [Fecha de última consulta: 8 de abril de 2017].
- BOWKER, L. y DELSEY, T. (2016). Information science, terminology and translation Studies: Adaptation, collaboration, integration+. En GAMBIER, Yves y VAN DOORSLAER, Luc (Eds.) *Border Crossing: Translation Studies and Other Disciplines*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 73-96.
- BUZELIN, H. y BARALDI, C. (2016). Sociology and translation studies: Two disciplines meeting+. En GAMBIER, Yves y VAN DOORSLAER, Luc (Eds.) *Border Crossing: Translation Studies and Other Disciplines*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 117-140.
- CALVO ENCINAS, E. (2010). Análisis curricular de los estudios de traducción e interpretación en España: experiencia curricular del estudiantado. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- CARL, M.; BANGALORE, S. y SCHAEFFER, M. (2016). Computational linguistics and translation studies: Methods and models+. En GAMBIER, Yves y VAN DOORSLAER, Luc (Eds.) *Border Crossing: Translation Studies and Other Disciplines*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 225- 244.
- CLAVIJO, V. (sin fecha). *La traducción de textos empleados en el Comercio Exterior* [en línea] Disponible en: http://www.colegiodetraductores.org.pe/archivo/Ponencia_Lic_Veronica_Clavijo.pdf [Fecha de última consulta: 25 de enero de 2013].
- DAM, H. V. y KOSKINEN, K. (2016a). The translation profession: centres and peripheries. Introduction. *JoSTrans*, 25, 2-14. Disponible en:

- http://www.jostrans.org/issue25/art_intro.php [Fecha de última consulta: 30 de diciembre de 2016].
- (2016b). Academic Boundary Work and the Translation Profession: Insiders, Outsiders and (assumed) Boundaries. *JoSTrans*, 25, 254-267. Disponible en: http://www.jostrans.org/issue25/art_koskinen.pdf [Fecha de última consulta: 30 de diciembre de 2016].
- DE PEDRO RICOY, R. (2006). Las estrategias de internacionalización: un nuevo reto para los traductores+. En JUAN GARAU, María; AMENGUAL PIZARRO, Marian y SALAZAR NOGUERA, Joana (Eds.) *Linguística aplicada en la sociedad de la comunicación y la información*. Palma de Mallorca: AESLA-UIB. 393-400.
- DEZURE, D. (1999). Interdisciplinary Teaching and Learning. *Essays on Teaching Excellence. Toward the Best in the Academy*, 10(4), 1-5. The Professional & Organizational Development Network in Higher Education.
- DÍEZ ORZAS, P. L. (2010). Gestión y producción multilingüe en sistemas de información web: Repsol.com, un caso de éxito+. *Revista Tradumática- Traducció i Tecnologies de la Informació i la Comunicació: Localització i web*, 8: 1- 8.
- GAMBIER, Y. y VAN DOORSLAER, L. (2016). Disciplinary dialogues with translation studies: The background chapter+. En GAMBIER, Yves y VAN DOORSLAER, Luc (Eds.) *Border Crossing: Translation Studies and Other Disciplines*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins. 1-22.
- GENTZLER, E. (2014). Translation Studies: Pre-Discipline, Discipline, Interdiscipline, and Post-Discipline+. *International Journal of Society, Culture & Language*, 2(2), 13-24.
- GIAMMARRESI, S. y LAPALME, G. (2016). Computer science and translation: Natural languages and machine translation+. En GAMBIER, Yves y VAN DOORSLAER, Luc (Eds.) *Border Crossing: Translation Studies and Other Disciplines*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 205-224.
- GÖPFERICH, S. (2011). From Multidisciplinarity to Transdisciplinarity: The Investigation of Competence Development as a Case in Point. *MikaEL Electronic Proceedings of the KäTu Symposium on Translation and Interpreting Studies*, 5, 1-24.
- GRECKHAMER, T., KORO-LJUNGBERG, M., CILESIZ, S. y HAYES, S. (2008). Demystifying interdisciplinary qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 14(2), 307. 331.
- GRIGG, L.; J., R. y MILSOM, N. (2003). *Emerging issues for cross-disciplinary research: Conceptual and Empirical Dimensions*. Canberra: Department of Education, Science, and Training (DEST).

- HATIM, B. y MUNDAY, J. (2004). *Translation. An Advanced Resource Book*. London/New York: Routledge.
- HOFSTEDE, G. (2001). *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations across Nations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- HOLMES, J. S. (1988 [1972]). 'The Name and the Nature of Translation Studies'. En HOLMES, James S. (Ed.) *Translated! Papers in Literary Translation and Translation Studies*. Amsterdam: Rodopi. 67-80.
- HOUSE, J. y LOENHOFF, J. (2016). 'Communication studies and translation studies: A special relationship'. En GAMBIER, Yves y VAN DOORSLAER, Luc (Eds.) *Border Crossing: Translation Studies and Other Disciplines*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 97-116.
- HÜBENTHAL, U. (1991). *Interdisziplinäres Denken. Versuch einer Bestandsaufnahme und Systematisierung*. Stuttgart: Steiner.
- (1994). 'Interdisciplinary thought'. *Issues in Integrative Studies*, 12, 55-75.
- JIMÉNEZ-CRESPO, M. A. (2013). *Translation and Web Localization*. New York: Routledge.
- JIMÉNEZ-CRESPO, M. A. y SINGH, N. (2016). 'International business, marketing and translation studies'. En GAMBIER, Yves y VAN DOORSLAER, Luc (Eds.) *Border Crossing: Translation Studies and Other Disciplines*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 245-262.
- KAINDL, K. (1999). 'Interdisziplinarität in der Translationswissenschaft: Theoretische und methodische Implikationen'. En GIL, Alberto; HALLER, Johann; STEINER, Erich y GERZYMISCH-ARBOGAST, Heidrun (Eds.) *Modelle der Translation: Grundlagen für Methodik, Bewertung, Computermodellierung*. Frankfurt/M.: Lang. 137. 155.
- KLEIN, J. T. (1990). *Interdisciplinarity: History, Theory, and Practice*. Detroit: Wayne State University Press.
- (2010). 'A taxonomy of Interdisciplinarity'. En FRODEMAN, Robert; KLEIN, Julie Thompson y MITCHAM, Carl (Eds.) *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity*. Oxford: Oxford University Press. 15-30.
- KLEIN, J. T. y NEWELL, W. H. (1998). 'Advancing Interdisciplinary Studies'. En NEWELL, William H. (Ed.) *Interdisciplinarity: Essays from the Literature*. New York: College Entrance Examination Board. 3-22.
- KUZNIK, A. (2011). 'Puestos de trabajo híbridos. Cuatro indicadores del carácter heterogéneo de los puestos de trabajo internos en traducción'. *Sendebär*, 22, 283-307.
- MAYORAL ASENSIO, R. (2004). 'El polifacetismo del traductor (jurídico y jurado)'. En GARCÍA DE TORO, Cristina y GARCÍA IZQUIERDO, Isabel (Eds.) *Experiencias de traducción. Reflexiones desde la práctica traductora*. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I. 165-180.

- MEDINA REGUERA, A. y RAMÍREZ DELGADO, C. (2015). La localización de la sección productos en sitios web de empresas exportadoras agroalimentarias. En GALLEGO HERNÁNDEZ, Daniel (Ed.) 2015. *New Insights into Specialised Translation*. Monográfico de InTRALinea Online Translation Journal. Disponible en: http://www.intraline.org/specials/article/la_localizacion_de_la_seccion_productos_en_sitios_web_de_empresas [Fecha de última consulta: 2 de mayo de 2017].
- MORÓN MARTÍN, M. (2010). Perfiles profesionales en Traducción e Interpretación: Análisis DAFO en el marco de la sociedad multilingüe y multicultural. *La Linterna del Traductor*, 4 [en línea]. Disponible en: <http://www.lalinternadeltraductor.org/n4/dafo-traducion.html> [Fecha de última consulta: 17 de octubre de 2015].
- (2012). La figura del Traductor-Intérprete en procesos de internacionalización: el caso de las convocatorias de becas del ICEX. *Sendebarr*, 23, 251-274. Disponible en: <http://revistaseug.ugr.es/index.php/sendebarr>. [Fecha de última consulta: 7 de enero de 2017].
- MORÓN MARTÍN, M. y MEDINA REGUERA, A. (2016). Professional competences of translators who do not translate translators in professional fields of business internationalisation. *MonTI 8trans*: 1-34. doi: 10.6035/MonTI.2016.8.7.
- NORD, C. (2005). Training Functional Translators. En TENNENT, Martha (Ed.) *Training for the New Millennium: Pedagogies for Translation and Interpreting*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins. 209-223.
- O'BRIEN, S. (2015). The borrowers: Researching the cognitive aspects of translation. En EHRENSBERGER-DOW, Maureen; GÖPFERICH, Susanne y O'BRIEN, Sharon (Eds.) *Interdisciplinarity in Translation and Interpreting Process Research*. Amsterdam, The Netherlands/Philadelphia, PA: Benjamins. 5-17.
- OECD (1998). *Interdisciplinarity in Science and Technology*. Directorate for Science, Technology and Industry. Paris: OECD.
- O'HAGAN, M. y CHANDLER, H. (2016). Game localization research and translation studies: Loss and gain under an interdisciplinary lens. En GAMBIER, Yves y VAN DOORSLAER, Luc (Eds.) *Border Crossing: Translation Studies and Other Disciplines*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 309-330.
- RUNDLE, C. y RAFAEL, V. (2016). History and translation: The event of language. En GAMBIER, Yves y VAN DOORSLAER, Luc (Eds.) *Border Crossing: Translation Studies and Other Disciplines*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 23-48.

- SCHJOLDAGER, A. (2008). An overview of translation studies. En SCHJOLDAGER, Anne; GOTTLIEB, Henrik y KLITGÅRD, Ida (Eds.) *Understanding Translation*. Århus: Systime Academic. 133-150.
- SNELL-HORNBY, M.; PÖCHHACKER, F. y KAINDL, K. (Eds.) (1994). *Translation Studies: An Interdiscipline*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- SNELL-HORNBY, M. (2006). *The Turns of Translation Studies: New Paradigm or Shifting viewpoints?* Amsterdam: John Benjamins.
- STOCK, P. y BURTON, R. J.F. (2011). Defining terms for integrated (multi-inter-trans-disciplinary) sustainability research. *Sustainability* 3(8), 1090-1113. Disponible en: <https://pdfs.semanticscholar.org/a356/a7d8086b5d85e7804b7d25d421520562309d.pdf> [Fecha de última consulta: 18 de marzo de 2017].
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1998). Las razones del currículum integrado. En TORRES SANTOMÉ, J. (Ed.) *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata (3ª ed.). 29-95.
- TOVAR, P. *Los seis ciegos y el elefante*. Sección Fábulas [recurso electrónico]. 1 de noviembre de 2011. Disponible en: <https://www.pablotovar.com/los-seis-ciegos-y-el-elefante/> [Fecha de última consulta: 20 de septiembre de 2017].
- TYMOCZKO, M. (2012). The neuroscience of translation. *Target*, 24(1), 83-102. doi: 10.1075/target.24.1.06tym.
- WAY, C. (2002). Traducción y Derecho: iniciativas para desarrollar la colaboración interdisciplinaria. *Puentes*, 2, 15-26. Disponible en: <http://wdb.ugr.es/~greti/revista-puentes/pub2/03-articulo.pdf> [Fecha de última consulta: 9 de mayo de 2017].
- (2004). Making theory reality: an example of interdisciplinary cooperation. En ANDROULAKIS, Georges (Ed.) *Translating in the XXI century: Trends and Prospects*. Aristotle University of Thessalonica, Greece, 27-30 September 2002. Thessalonica: Faculty of Arts AUTH. 584-592.
- (2016). The Challenges and Opportunities of Legal Translation and Translator Training in the 21st Century. *International Journal of Communication* 10, 1009. 1029. Disponible en: <http://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/3580> [Fecha de última consulta: 8 de enero de 2017].
- WEINGART, P. y STEHR, N. (2000). *Practising Interdisciplinarity*. Toronto: University of Toronto Press.
- WERNLI, D. y DARBELLAY, F. (2016). Interdisciplinarity and the 21st Century Research-Intensive University. Position Paper. League of European Research Universities (LERU) [en línea]. Disponible en: <http://www.intrepid-cost.eu/wp->

content/uploads/2016/12/Interdisciplinarity_and_the_21st_century_research-intensive_university.pdf. [Fecha de última consulta: 3 de mayo de 2017].

El mercado de la interpretación en Lima, Perú, en 2015

Yéssica Alcántara, Arlene Chávez, Mijail Garvich & Mary Ann Monteagudo
Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas
4201210086@upc.edu.pe / 4201210143@upc.edu.pe / pctrmgar@upc.edu.pe /
pctrmmon@upc.edu.pe

Fecha de recepción: 17.08.2017

Fecha de aceptación: 30.09.2017

Resumen: El presente estudio buscó recolectar información sobre el mercado de la interpretación en Lima, ya que no existía un estudio reciente de esta amplitud en la capital del Perú. Por tanto, se buscó conocer la modalidad y el entorno de interpretación más demandados y la tarifa por jornada de interpretación. Se empleó una metodología cuantitativa transversal para la obtención de resultados. Se realizaron encuestas cara-a-cara en papel a los proveedores de servicios de interpretación. Se determinó que la modalidad más requerida es la simultánea, que no existe una tarifa estándar en el mercado, que el entorno con mayor porcentaje es el técnico y, por el contrario, los entornos jurídico y médico registran los menores porcentajes. Con este estudio se busca dar una visión del mercado de la interpretación y ser punto de partida para mayores investigaciones que deseen profundizar sobre el auge e importancia de la interpretación en el Perú.

Palabras clave: mercado de interpretación, proveedores de servicios de interpretación, modalidades de interpretación, entornos de interpretación, tarifas de interpretación.

The interpreting industry in Lima, Peru, 2015

Abstract: This study sought to gather information on the interpreting industry in Lima, since there had not been any recent studies in the capital of Peru. Therefore, we sought to find the most demanded mode and setting, and the fee per day. A quantitative cross-sectional study was used to obtain the results. Interpretation service providers were surveyed face-to-face. It was determined that the most required mode is the simultaneous mode, there is no standard fee in the industry, and the setting with the highest percentage is the technical setting. Conversely, the legal and medical settings show the lowest percentages. With this study, we seek to show the interpreting industry and be a starting point for further research that may deepen into the rise and importance of interpreting in Peru.

Key words: Key words: interpreting industry, interpretation service providers, interpreting modes, interpreting, interpreting fees.

Sumario: 1. Introducción y justificación. 2. Metodología. 2.1. Diseño del estudio y fechas realizadas. 2.2. Población y contexto. 2.3. Participantes. 2.4. Recolección de datos. 2.5. Análisis de datos. 2.6. Resultados. 3. Discusión. Conclusión.

1. Introducción y justificación

La globalización, el auge de los avances tecnológicos, así como los diversos tratados de libre comercio que favorecen las relaciones internacionales, han hecho que la industria de la interpretación haya crecido considerablemente en las últimas dos décadas (Policastro 2016: 171). Este crecimiento, a la vez, ha llevado a la creación de nuevos programas de formación de intérpretes (University of Maribor 2013). El Perú ha tenido un gran crecimiento económico en los últimos 10 años con un ritmo anual promedio de 5.86 % entre el año 2001 y el 2012 (Asociación de Bancos del Perú 2014). Ello ha llevado a la firma de distintos tratados, como el Tratado de Libre Comercio Perú-EE. UU., el Tratado de Libre Comercio Perú-China o el Acuerdo de Asociación con la Unión Europea (Ferreyros 2010), y la realización de diversos eventos internacionales que requieren de intérpretes para llevarse a cabo, como el Foro de Cooperación Económica del Asia-Pacífico, la III Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno de América del Sur-Países Árabes y el Foro Económico Mundial sobre América Latina (Ministerio de Economía y Finanzas del Perú 2015). De la misma manera, el número de universidades que enseñan esta profesión ha incrementado. Ahora se cuenta con cuatro universidades: la Universidad Ricardo Palma, la Universidad Femenina del Sagrado Corazón, la Universidad César Vallejo y la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (Colegio de Traductores del Perú 2016). Esto demuestra que el mercado de la interpretación está creciendo cada año con cada nuevo egresado de dichas universidades. Todos estos factores han logrado aumentar la demanda de intérpretes en Lima y la expansión del mercado de la interpretación. Es cierto que existe una evidente necesidad de intérpretes para cubrir la demanda de distintos eventos, como la reciente Reunión Anual del Fondo Monetario Internacional (International Monetary Fund 2015) y que el número de egresados en esta profesión es mayor. Sin embargo, no existe ningún estudio que grafique la situación del mercado de la interpretación en Lima, Perú en los últimos años. Se pueden encontrar diversas investigaciones de mercado similares como *Estado actual del mercado de la interpretación en Bogotá* (Montealegre 2013) de Irma Montealegre en Colombia o diversos reportes del mercado de la traducción e interpretación en Estados Unidos (EMSI 2012). Por otra parte, egresados de las distintas universidades peruanas ya mencionadas han investigado el mercado como *Demanda laboral de intérpretes profesionales en la ciudad de Trujillo - 2014* (Gonzales 2014),

Diagnóstico situacional del intérprete de conferencias en Lima (Chumpitaz y Miranda 2003) o *Estudio del mercado real y potencial de las industrias del lenguaje en la ciudad de Cajamarca, junio--noviembre 2004* (Canales y LLontop 2004). Sin embargo, ninguno de estos estudios describe la situación de la ciudad más comercial del Perú en la actualidad; aún existe poco conocimiento sobre la amplitud y demandas del mercado de la interpretación en Lima que se necesita investigar.

Por esta razón, se realizó este trabajo de investigación. Se buscó describir la situación actual del mercado de la interpretación en Lima, Perú. De esta manera, se colocó en cifras este mercado e identificó su amplitud y tendencias como, por ejemplo, las modalidades de interpretación más solicitadas, los entornos de interpretación más recurrentes, las tarifas para las distintas lenguas, etc. Este tipo de investigación es importante, ya que permite dar una visión a los intérpretes y estudiantes del tipo de mercado que deben enfrentar y la posibilidad de empleo. Asimismo, se espera que el presente trabajo sirva como punto de partida para mayores investigaciones que busquen profundizar sobre el auge e importancia de la interpretación en el Perú y así sentar las bases de la investigación de este mercado.

2. Metodología

2.1. Diseño del estudio y fechas realizadas

El presente estudio es de tipo cuantitativo transversal. Para el recojo de la información, se realizaron encuestas cara-a-cara en papel. Estas encuestas dieron a conocer cuál fue la situación del mercado durante el año 2015. Para elaborar la encuesta, se siguió el estudio y clasificación que realiza Amparo Jiménez (2002: 2-4) sobre la interpretación. El trabajo de campo comenzó en abril del 2016 y finalizó en julio de 2016.

2.2. Población y contexto

Perú cuenta con 31 millones de habitantes y 9 millones de ellos viven en Lima, la capital (Instituto Nacional de Estadística e Informática 2016). Esta ciudad es sede de la mayoría de eventos internacionales que requieren de servicios de interpretación (Ferreiros 2010), por lo tanto el mayor porcentaje de proveedores de servicios de interpretación se encuentran en Lima. Asimismo, Lima es la sede de las cuatro universidades que brindan la carrera de Traducción e Interpretación (Colegio de Traductores del Perú 2016).

2.3. Participantes

Los participantes fueron los proveedores de servicios de interpretación. Se entiende por proveedor de servicios de interpretación a toda persona u organización que brinda servicios de interpretación. Dentro de los criterios de selección, se determinó que estuvieran localizados en Lima, que hayan realizado jornadas de interpretación en el 2015 y que tengan como mínimo un año de experiencia. Para saber los años de experiencia de cada proveedor, se efectuó una previa comunicación por vía telefónica y correo con cada uno. Se incluyó a todo proveedor sin importar el número de trabajadores y si estos eran profesionales o empíricos. Nuestra muestra fue no probabilística. Se deseó encuestar a toda la población, pero la disponibilidad de los proveedores fue un impedimento.

La primera fuente que se utilizó para localizar a cada uno de los proveedores fue la base de datos de los intérpretes oficiales de la Asociación de Intérpretes de Conferencias de Perú, que se encuentran en su página oficial (2017). Además, se recurrió a directorios como Páginas Amarillas, se realizó una búsqueda por internet y se contó con intérpretes profesionales como *gatekeepers* que fueron contactados por medio de profesores de Interpretación de la UPC y de los primeros encuestados.

2.4. Recolección de datos

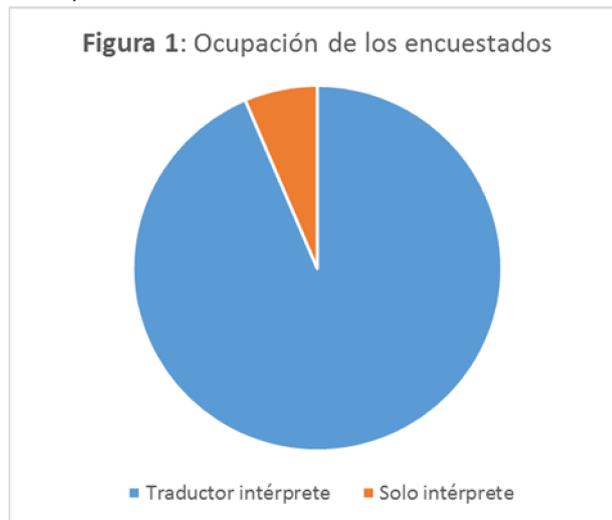
Se aplicaron las encuestas en un tiempo aproximado de 15 minutos. Fueron autoaplicadas en papel y lapicero con la presencia de las investigadoras (Yéssica Alcántara, Arlenne Chávez). Después, las integrantes se encargaron de crear una base de datos en Microsoft Excel e introducir los resultados. Luego, dicha base de datos fue revisada en conjunto por ambas investigadoras.

2.5. Análisis de datos

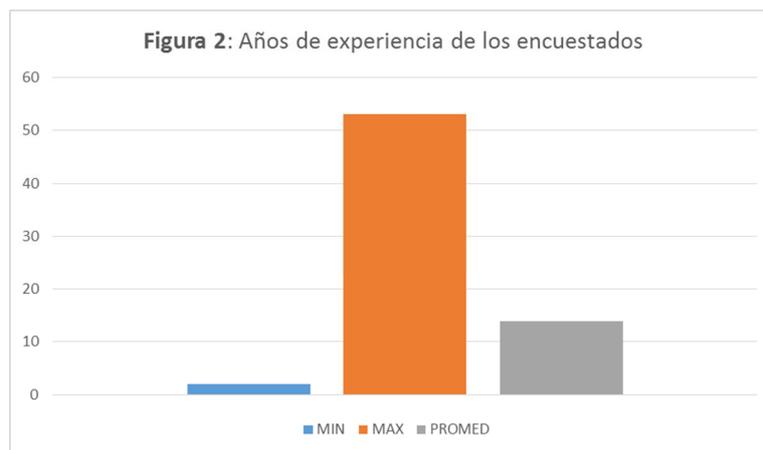
El plan de análisis fue descriptivo. Primero, se usó MS Excel para la base de datos de los resultados de la encuesta. Después, con el mismo programa se elaboraron las tablas y los gráficos.

2.6. Resultados

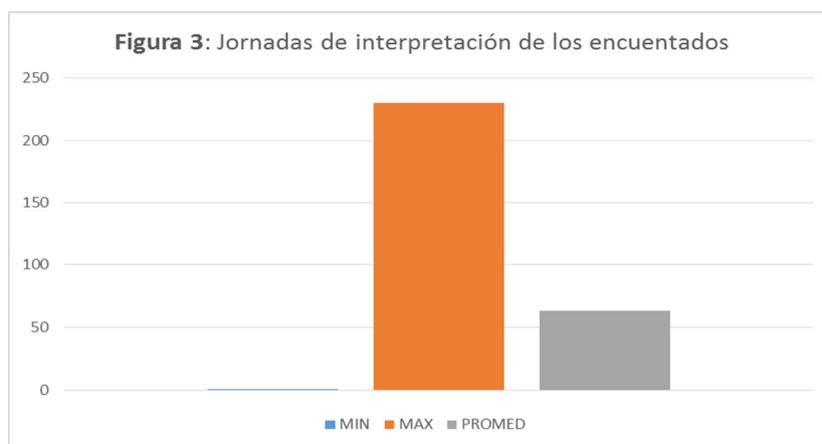
Los siguientes resultados brindan una visión del mercado de la interpretación en Lima durante el año 2015. En el estudio, participaron 47 proveedores de interpretación.



El 93.6 % de los encuestados afirma tener la profesión de traductor e intérprete, mientras que el 6.4 % se dedica solo a la interpretación.



Los años de experiencia de los 47 proveedores de interpretación varían desde 2 años a 53 años, con un promedio de años de experiencia de 13.8.



Como promedio, los intérpretes realizaron 63.2 jornadas de interpretación en el año 2015 con un mínimo de 1 jornada y una máximo de 230.

Tipos de clientes	Ninguna	01-10 jornadas	11-20 jornadas	21-30 jornadas	Más de 30 jornadas
Empresas privadas nacionales	12.8 %	46.8 %	19.1 %	8.5 %	12.8 %
Empresas privadas internacionales	27.7 %	27.7 %	12.8 %	12.8 %	19.1 %
Organismos internacionales	31.9 %	23.4 %	17.0 %	14.9 %	12.8 %
Entidades del Estado	34.0 %	31.9 %	19.1 %	6.4 %	8.5 %
Organismos no gubernamentales (ONG)	53.2 %	31.9 %	6.4 %	2.1 %	6.4 %

Tabla 1: Porcentaje del tipo de clientes por rango de jornadas de interpretación

En la tabla 1 se puede apreciar que casi todos los participantes (87.2%) brindan servicios a empresas privadas nacionales: la mayoría (46.8%) brinda 1-10 jornadas. También, resaltan las empresas privadas nacionales, los organismos internacionales y las entidades del estado, nuevamente con 1-10 jornadas de interpretación como la cantidad más frecuente en cada sector. Finalmente, las ONG son los clientes menos frecuentes, dado que el 53.2% de los encuestados no brinda servicios de interpretación a este sector. Los proveedores aportan una mayor cantidad de interpretación a las empresas internacionales: el 19.1% brinda más de 30 jornadas en ese sector.

Tipos de eventos	Ninguna	01-10 jornadas	11-20 jornadas	21-30 jornadas	Más de 30 jornadas
Conferencias y congresos	14.9 %	31.9 %	12.8 %	14.9 %	25.5 %
Reuniones de negocios	17.0 %	42.6 %	10.6 %	17.0 %	12.8 %
Cumbres y reuniones gubernamentales bilaterales o multilaterales	23.4 %	31.9 %	21.3 %	12.8 %	10.6 %
Tribunales	85.1 %	14.9 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %

Tabla 2: Porcentaje del tipo de eventos por rango de jornadas de interpretación

Entre los intérpretes participantes, más del 80% brinda servicios de interpretación en conferencias y congresos y en reuniones de negocios, con la cuarta parte (25.5%) realizando más de 30 jornadas en conferencias y congresos (ver tabla 2). También, la interpretación en cumbres y reuniones gubernamentales es frecuente (23.4%). Finalmente, el 85.1% de los proveedores de servicios de interpretación no brinda sus servicios en los tribunales y el porcentaje que sí lo hace solo realiza 1-10 jornadas de interpretación.

	MIN	MAX	PROMED
Jornadas de interpretación simultánea	0	224	49.3
Jornadas de interpretación consecutiva	0	62	13.9

Tabla 3: Mínimo, máximo y promedio de la cantidad de jornadas realizadas de acuerdo a la modalidad de interpretación

Como se muestra en la tabla 3, en el 2015 el número máximo de jornadas de interpretación simultánea registrado en las encuestas es 224, con un promedio de 49.3. Con una gran diferencia, se registraron 62 jornadas de interpretación consecutiva como máximo en el año 2015, con un promedio de 13.9.

ENTORNOS	Ninguna	01-10 jornadas	11-20 jornadas	21-30 jornadas	Más de 30 jornadas
Técnico	8.5 %	29.8 %	19.1 %	12.8 %	19.1 %
Económico-Financiero	12.8 %	40.4 %	12.8 %	6.4 %	17.0 %
Social	34.0 %	19.1 %	14.9 %	8.5 %	12.8 %
Jurídico	42.6 %	31.9 %	6.4 %	6.4 %	2.1 %
Médico	48.9 %	23.4 %	2.1 %	8.5 %	6.4 %

Tabla 4: Porcentaje de los entornos por rango de jornadas de interpretación simultánea

El entorno con el mayor porcentaje de interpretación simultánea es el entorno técnico, como se ve en la tabla 4. Se puede apreciar que solo el 8.5 % de los encuestados no brindó el servicio de interpretación en dicho entorno y que el 19.1 % realizó más de 30 jornadas de interpretación en este mismo entorno. Con respecto al entorno económico-financiero, solo el 12.8 % de los encuestados no trabajó en este entorno y el 17 % realizó más de 30 jornadas. Se realizaron menos interpretaciones en el entorno jurídico y médico: alrededor de la mitad de los participantes reportaron no brindar servicios en estos entornos.

ENTORNOS	Ninguna	01-10 jornadas	11-20 jornadas	21-30 jornadas	Más de 30 jornadas
Técnico	36.2 %	40.4 %	6.4 %	4.3 %	2.1 %
Económico-Financiero	44.7 %	34.0 %	4.3 %	4.3 %	2.1 %
Social	48.9 %	29.8 %	2.1 %	6.4 %	2.1 %
Jurídico	63.8 %	21.3 %	4.3 %	0.0 %	0.0 %
Médico	68.1 %	19.1 %	0.0 %	2.1 %	0.0 %

Tabla 5: Porcentaje de los entornos por rango de jornadas de interpretación consecutiva.

Es llamativo que menos de la mitad de los proveedores brinda servicios en el entorno jurídico y médico. El 63.8 % no realizó ninguna jornada de interpretación consecutiva en el entorno jurídico y el 68.1 % en el entorno médico. Asimismo, ningún encuestado realiza más de 30 jornadas en los entornos jurídico o médico. El 40.4 % de los encuestados realiza de 1 a 10 jornadas de interpretación en el entorno técnico; este es el porcentaje más alto dentro de este rango. Solo el 2.1 % realiza más de 30 jornadas en los entornos técnico, económico-financiero y social.

Lengua de trabajo	Ninguna	01-10 jornadas	11-20 jornadas	21-30 jornadas	Más de 30 jornadas
Inglés	23.4 %	17.0 %	6.4 %	6.4 %	46.8 %
Portugués	70.2 %	10.6 %	4.3 %	8.5 %	6.4 %
Francés	80.9 %	2.8 %	0.0 %	2.1 %	4.3 %
Chino	91.5 %	2.1 %	4.3 %	2.1 %	0.0 %
Alemán	93.6 %	2.1 %	0.0 %	2.1 %	2.1 %
Italiano	95.7 %	4.3 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %

Tabla 6: Porcentaje de las lenguas de trabajo por rango de jornadas de interpretación

La tabla 6 demuestra que la lengua de trabajo más empleadas en el mercado de la interpretación entre los 47 encuestados es el inglés: el 76.6 % de los encuestados indicaron brindar servicios de interpretación en esta lengua durante el año 2015. El portugués y el francés se posicionan en el segundo lugar. Menos del 10 % de los encuestados tiene como lengua de trabajo el chino, alemán o italiano.

Lengua de trabajo	MIN	MAX	PROMED
Francés	600	2600	1553
Alemán	900	1900	1415
Portugués	660	1800	1292
Italiano	900	1660	1253
Inglés	175	2600	1072
Chino	420	1800	945

Tabla 7: Tarifa (PEN) mínima, máxima y promedio de las lenguas de trabajo por jornada de interpretación.

Si se analiza la tarifa, como en la tabla 7, se identifica que los promedios de tarifa más bajos son PEN 945 en chino y PEN 1072 en inglés. Sin embargo, el rango de tarifas en inglés es amplio, desde PEN 175 a 2600 por jornadas de interpretación. Asimismo, los promedios de tarifa más altos son PEN 1553 en francés y PEN 1415 en alemán.

3. Discusión

Se puede afirmar que la modalidad más requerida en el mercado de interpretación en el año 2015 es la modalidad simultánea. Esta modalidad no solo es la más recurrente en Lima. En el estudio que realizó Jacquy Neff (2009), también se puede apreciar la misma diferencia entre las modalidades. En el informe mundial de Neff, realizado en el 2009, como promedio mundial, la interpretación simultánea tiene un 91.8 % contra un 6.5 % de interpretación consecutiva. La predominancia de la modalidad simultánea también se registra en una de las entidades más importantes en el campo de la interpretación: la Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencias. Una encuesta online, que se realizó en el 2008, indicó que el 79 % de sus encuestados «casi nunca» o «nunca» brinda servicios en la modalidad consecutiva (Pöchhacker y Zwischenberger 2010). En otras palabras, la gran mayoría de los participantes trabaja principalmente en la modalidad simultánea. Sin embargo, el requerimiento de una modalidad u otra puede depender del lugar. Por ejemplo, en el estudio de mercado realizado por Canales y Llontop (2004) en Cajamarca, Perú, solo el 27 % de las personas naturales brinda servicios en la modalidad simultánea. Las autoras indican que es debido al grado de dificultad, la necesidad de equipos técnicos costosos y la falta de profesionales. Se puede decir que Lima, sede de distintos tipos de eventos y universidades de formación

profesional en interpretación, posee una mayor demanda y oferta de la modalidad simultánea.

Por medio de la presente investigación, se puede dar a conocer que las tarifas varían en cada lengua. En el mercado de la interpretación en Lima, no se maneja una tarifa estándar. Montealegre menciona que se da una situación similar en Bogotá. «Se puede observar que las agencias e intérpretes no cuentan con una reglamentación o política que conlleve a crear un estándar de costo sobre el servicio de interpretación» (Montealegre 2013: 52). Como en Bogotá, la ausencia de una tarifa estándar en Lima puede estar ligada a la poca cantidad de intérpretes que pertenecen a la Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencia (AIIC) y la carencia de otras asociaciones peruanas de intérpretes. Es posible que esta sea la razón por la que las tarifas más bajas de interpretación se encuentran en América del Sur, de acuerdo con el informe mundial de Neff (2009). Por otra parte, se puede relacionar la tarifa de acuerdo a los años de experiencia. La menor tarifa (PEN 175), en inglés, se obtuvo de un proveedor de servicio de interpretación con solo dos años de experiencia. Por otro lado, la mayor tarifa (PEN 2600), en inglés y francés, pertenece a proveedores de servicios con más de 15 años de experiencia. También, la tarifa promedio más baja entre todas las lenguas es PEN 945 en chino. Puede que se deba a que la modalidad consecutiva es más frecuente que la simultánea en dicha lengua debido a su grado de dificultad. Esto se puede reafirmar con el enorme déficit de profesionales en dicha lengua. Del Pino (2014: 147) afirma que, en las reuniones de la ONU, no se cuenta con intérpretes de simultánea directa del árabe, chino y ruso al español.

Con respecto a los entornos de interpretación, se puede apreciar cierta diversidad en los porcentajes. Como afirma Lucía Ruiz Rosendo (2013:210), los intérpretes suelen aceptar encargos en ámbitos muy diversos, pero con el tiempo y la experiencia adquieren cierta especialización. Asimismo, existen ciertas diferencias y similitudes entre las modalidades simultánea y consecutiva. En primer lugar, se puede ver que, en el entorno jurídico, ambas modalidades poseen una baja cantidad de jornadas realizadas. Por ejemplo, en la modalidad consecutiva, ningún intérprete realiza más de 30 jornadas y, en la modalidad simultánea, solo el 2.1 % realiza más de 30 jornadas. De manera similar, en el estudio realizado por Montealegre en Bogotá (2013: 37-38), solo el 8 % de sus encuestados brindó sus servicios en tribunales en todas las modalidades consideradas por la autora. Según Montealegre, se puede afirmar que los clientes requieren con menos frecuencia la interpretación en el entorno jurídico. No obstante, estos resultados difieren con la encuesta realizada por Pöchhacker y Zwischenberger (2008): el 53 % de sus participantes trabajan

principalmente en el área del derecho (Law). Puede que se presente esta disimilitud debido a que los participantes de la encuesta realizada por Pöchhacker y Zwischenberger son miembros de la AIIC. Por otro lado, como se muestra en los resultados, los entornos técnico y económico-financiero muestran un porcentaje mayor que los demás entornos dentro de ambas modalidades. El estudio realizado por Franz Pöchhacker y Cornelia Zwischenberger (2008) también indica que el entorno económico-financiero es el más común dentro de los participantes, con un 80.5 % en la modalidad simultánea. Por otra parte, en el entorno médico, el 51.1 % de los encuestados brinda sus servicios en este entorno en la modalidad simultánea y el 31.9 % en la modalidad consecutiva. Sin embargo, de estos proveedores, la mayoría solo brinda 1 a 10 jornadas y, en el caso de la modalidad consecutiva, ningún proveedor brinda más de 30 jornadas. En el estudio de mercado realizado por Canales y Llontop (2004) en Cajamarca, indicaron que solo el 13 % de las personas naturales brindaba servicios en esta área temática en cualquiera de las modalidades consideradas por las autoras. Se puede apreciar que, aunque se realicen pocas jornadas en este entorno, existe un mayor porcentaje de proveedores en Lima que brindan sus servicios en el entorno médico en ambas modalidades. Sin embargo, se debe tener en cuenta que el mercado en Cajamarca puede haber evolucionado o decaído en los últimos once años.

Por último, es importante evaluar las limitaciones del presente trabajo. Algunos de los proveedores de servicios de interpretación no desearon formar parte de nuestro estudio. Sin embargo, debido a que se contó con *gatekeepers* que sirvieron como contacto, se pudo aplicar suficientes encuestas para obtener una muestra grande, considerando el tamaño limitado de la industria en Lima. Al mismo tiempo, no hay artículos académicos recientes en Lima, Perú acerca de este tema de investigación. La última investigación de mercado en Lima se realizó en el 2003 (Chumpitaz y Miranda 2003) y se centró en la interpretación de conferencias. Esto quiere decir que, en la actualidad, el mercado de la interpretación en Lima no ha sido objeto de estudio.

Conclusión

Con la presente investigación, se busca describir el mercado de la interpretación en Lima, Perú, durante el año 2015 en los aspectos más resaltantes. En primer lugar, se identificó que la modalidad simultánea se solicita con mayor frecuencia que la consecutiva. Los resultados mostraron que no existe una tarifa estándar de una jornada de interpretación. Varían de acuerdo a la lengua y a los años experiencia de los intérpretes. Además,

dentro de la misma lengua, se registró una gran diferencia entre la tarifa mínima y la tarifa máxima dentro de los encuestados. Asimismo, el entorno con el mayor porcentaje tanto en la modalidad simultánea como en la consecutiva es el entorno técnico. Por el contrario, el entorno jurídico y médico registraron los menores porcentajes dentro de los 47 proveedores de servicio de interpretación encuestados. Se espera que estos resultados brinden un panorama sobre el mercado de la interpretación en Lima, Perú en el año 2015. Asimismo, se desea dar una visión del mercado a los estudiantes y nuevos egresados en Lima. Por último, el presente estudio desea ser un punto de partida para investigaciones con mayor envergadura sobre el mercado de la interpretación en Perú.

Referencias bibliográficas

- ASOCIACIÓN DE BANCOS DEL PERÚ. *Perú en el siglo XXI: Entre los líderes del crecimiento económico de la región* [en línea]. Lima: Revista Asbanc Semanal, 2014 [ref. de septiembre 2015]. Disponible en Web: <http://www.asbanc.pe/ContenidoFileServer/ASBANC%20SEMANTAL%20N%C2%BA93_20140127041735749>.
- ASOCIACIÓN DE INTÉRPRETES DE CONFERENCIAS DE PERÚ [en línea]. Lima, 2017 [ref. de 5 de enero del 2017]. Disponible en Web: <<http://www.asicperu.com/>>.
- BANCO MUNDIAL [en línea]. Lima, 2015 [ref. de 15 de septiembre del 2017]. Disponible en Web: <<http://www.bancomundial.org/es/country/peru/overview>>.
- DEL PINO, J. (2014): *La interpretación al español en las Organizaciones Internacionales y la formación de intérpretes de conferencias de lengua española* [en línea]. Madrid: Universidad Alfonso X el Sabio de Madrid. Disponible en Web: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/05/cvc_ciefe_05_0016.pdf>.
- CANALES, S. y LLONTOP, Z. (2004): *Estudio del mercado real y potencial de las industrias del lenguaje en la ciudad de Cajamarca*. Lima: Universidad Femenina del Sagrado Corazón.
- CHUMPITAZ, T. y MIRANDA, L. (2003): *Diagnóstico situacional del intérprete de conferencias en Lima*. Lima: Universidad Femenina del Sagrado Corazón.
- COLEGIO DE TRADUCTORES DEL PERÚ [en línea]. Lima, 2016 [ref. de 15 de febrero del 2016]. Disponible en Web: <<http://colegiodetraductores.org.pe/>>.

- EMSI. *INDUSTRY REPORT: Translation and Interpretation Services* [en línea]. Idaho, EE. UU.: 2012 [ref. de 15 de febrero del 2016]. Disponible en Web: <<http://www.economicmodeling.com/2012/03/21/industry-report-translation-and-interpretation-services/>>.
- FERREYROS, E. *Perú: Política de Comercio Exterior y Los Tratados de Libre Comercio* [en línea]. Lima: Ministerio de Comercio Exterior y Turismo, junio del 2010 [ref. de 14 de mayo del 2016]. Disponible en Web: <<http://www.bcrp.gob.pe/docs/Publicaciones/Seminarios/2010/Comercio-exterior-Ferreyros.pdf>>.
- GONZÁLEZ, A. (2014): *La demanda laboral de intérpretes profesionales en la ciudad de Trujillo*. Lima: Universidad César Vallejo.
- UNIVERSITY OF MARIBOR. *Interpreting Studies at the Crossroads of Disciplines* [en línea]. Eslovenia: The AIIC Webzine, 2013 [ref. de 15 de mayo del 2016]. Disponible en Web: <<http://aiic.net/page/6538/interpreting-studies-at-the-crossroads-of-disciplines-call-for-papers/lang/1>>.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA [en línea]. Lima: 2016 [ref. de 20 de octubre del 2016]. Disponible en Web: <<https://www.inei.gob.pe/>>.
- INTERNATIONAL MONETARY FUND. *2015 Annual Meetings* [en línea]. Lima: 2015 [ref. de 13 de noviembre del 2016]. Disponible en Web: <<http://www.imf.org/external/AM/2015/>>.
- JIMÉNEZ IVARS, A. (2002): *Variaciones de Interpretación: Modalidades y Tipos*. Valladolid, España: Hermeneus, Revista de Traducción e Interpretación.
- MINISTERIO DE ECONOMÍA Y FINANZAS DEL PERÚ. *Perú: Historia de éxito económico con futuro promisorio* [en línea]. Lima: Ministerio de Economía y Finanzas del Perú, 2015 [ref. de 15 de setiembre del 2015]. Disponible en Web: <<https://www.2015lima.gob.pe/wp-content/uploads/2015/01/Per%C3%BA-Historia-de-%C3%A9xito-econ%C3%B3mico-con-futuro-promisorio.pdf>>.
- MONTEALEGRE, I. (2013): *Estudio actual del mercado de la interpretación en Bogotá*. Bogotá: Universidad EAN.
- NEFF, J. *A statistical portrait 2005-2009* [en línea]. The AIIC Webzine, 2009 [ref. de 2 de febrero del 2016]. Disponible en Web: <<http://aiic.net/page/3585/a-statistical-portrait-2005-2009/lang/1>>.
- PÖCHHACKER Y ZWISCHENBERGER. *Survey on quality and role: conference interpreters' expectations and self-perceptions* [en línea]. The AIIC Webzine, 2010 [ref. de 2 de febrero del 2016]. Disponible en

Web: <<https://aiic.net/page/3405/survey-on-quality-and-role-conference-interpreters-expectations-and-self-perceptions/lang/1>>.

POLICASTRO, G. *La importancia de la traducción y la interpretación en el ámbito de la Unión Europea* [en línea]. Skopos, Revista Internacional de Traducción: Vol. 7, 2016, [16 de enero del 2017]. Disponible en

Web: <<https://www.uco.es/ucopress/ojs/index.php/skopos/article/view/6904/6477>>.

RUIZ, L. POLICASTRO, G. *Didáctica de la interpretación: aplicación especializada en el ámbito de la medicina* [en línea]. Skopos, Revista Internacional de Traducción: Vol. 3, 2013, [12 de enero del 2017].

Disponible en Web: <<https://www.uco.es/ucopress/ojs/index.php/skopos/article/view/4398/4165>>.

Anexo: Instrumento de recolección de los datos

Encuesta

Código: _____

La Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas está realizando el estudio titulado **El Mercado de la interpretación en Lima, Perú 2015**, con el fin de contribuir al conocimiento en el área de la Traducción e Interpretación en nuestro país. Como experto en el tema, deseamos contar con su participación. Esperamos que nos pueda brindar sus perspectivas y compartir su experiencia en torno al tema. Le informamos que las encuestas son anónimas y su nombre no aparecerá junto a la encuesta. También, queremos manifestarle que no existen respuestas correctas o incorrectas, ya que se trata de su punto de vista. Por esta razón, le rogamos ser lo más sincero posible y compartir todo la información que pueda y desee. La encuesta durará un aproximado de 20 minutos dependiendo de su participación. Le agradecemos por su tiempo y declaraciones.

1. Usted, actualmente se desempeña como
Marque solo una opción con una X en el recuadro.
 - a. Traductor e Intérprete
 - b. Solo como Intérprete

2. ¿Desde hace cuántos años brinda los servicios de interpretación? Escriba un número aproximado.

_____ años

3. Durante el año 2015, ¿aproximadamente cuántas jornadas de interpretación realizó? Escriba un número aproximado.

_____ jornadas de interpretación

4. De las ____ jornadas de interpretación que mencionó para el 2015, ¿cuántas fueron con los siguientes tipos de clientes? Por favor, marque con X una opción de respuesta en cada fila.

Tipos de eventos	Ninguna	1-10 jornadas	11-20 jornadas	21-30 jornadas	Más de 30 jornadas
a. Conferencias y Congresos					
b. Cumbres y reuniones gubernamentales bilaterales o multilaterales					
c. Tribunales					
d. Reuniones de negocios					
e. Otros (especifique): _____ _____					

5. De las ____ jornadas de interpretación que mencionó para el 2015, ¿cuántas fueron para los siguientes tipos de eventos? Por favor, marque con X una opción de respuesta en cada fila.

Tipos de clientes	Ninguna	1-10 jornadas	11-20 jornadas	21-30 jornadas	Más de 30 jornadas
a. Empresas privadas nacionales					
b. Empresas privadas internacionales					
c. Entidades del Estado					
d. Organismos internacionales					
e. ONGs					
f. Otros (especifique): _____ _____					

6. De las ____ jornadas de interpretación que mencionó para el 2015, ¿cuántas fueron de interpretación simultánea y cuántas de interpretación consecutiva?

a. ____ jornadas de interpretación simultánea

(SI NO HA REALIZADO NINGUNA INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA, IR A LA PREGUNTA 9)

b. ____ jornadas de interpretación consecutiva

7. De las ____ jornadas de interpretación **simultánea** que acaba de mencionar, ¿cuántas se realizaron en los siguientes entornos? Por favor, marque con X una opción de respuesta en cada fila.

ENTORNOS	Ninguna	1-10 jornadas	11-20 jornadas	21-30 jornadas	Más de 30 jornadas
a. Económico-Financiero					
b. Social					
c. Jurídico					
d. Médico					
e. Técnico					
f. Otros (especifique) : _____ _____					

8. Siguiendo con la modalidad **simultánea**, ¿cuán frecuente es el uso de la interpretación con cabina, con equipo portátil o sin medios electrónicos, en cada entorno? **Escriba cuán frecuente es para cada entorno: 1=poco frecuente, 2=frecuente o 3=muy frecuente**

	Escriba cuán frecuente es para cada entorno: 1=poco frecuente, 2=frecuente o 3=muy frecuente			
ENTORNOS	No realizo interpretacion es en este entorno	Interpretación con cabina	Interpretación con equipo portátil	Interpretación sin medios electrónicos
a. Económico-Financiero				
b. Social				
c. Jurídico				
d. Médico				
e. Técnico				
f. Otros (especifique): _____ _____				

(SI NO HA REALIZADO NINGUNA INTERPRETACIÓN CONSECUTIVA, IR A LA PREGUNTA 11)

9. De las ___ jornadas de interpretación **consecutiva** que acaba de mencionar, ¿cuántas fueron para los siguientes entornos? Por favor, marque con X una opción de respuesta en cada fila.

ENTORNOS	Ninguna	1-10 jornadas	11-20 jornadas	21-30 jornadas	Más de 30 jornadas
a. Económico-Financiero					
b. Social					
c. Jurídico					
d. Médico					
e. Técnico					
f. Otros (especifique): _____ _____					

10. Siguiendo con la modalidad **consecutiva**, ¿cuán frecuente es el uso de la interpretación con toma de notas, interpretación sin toma de notas e interpretación de enlace? **Escriba cuán frecuente es para cada entorno: 1=poco frecuente, 2=frecuente o 3=muy frecuente**

	Escriba cuán frecuente es para cada entorno: 1=poco frecuente, 2=frecuente o 3=muy frecuente			
ENTORNOS	No realizo interpretación en este entorno	Interpretación con toma de notas	Interpretación sin toma de notas	Interpretación de enlace
a. Económico-Financiero				
b. Social				
c. Jurídico				
d. Médico				
e. Técnico				
f. Otros (especifique): _____ _____				

11. De las ___ jornadas de interpretación que mencionó para el 2015, ¿cuántas fueron para las siguientes lenguas?

LENGUAS	Ninguna	1-10 jornadas	11-20 jornadas	21-30 jornadas	Más de 30 jornadas
a. Inglés					
b. Portugués					
c. Francés					
d. Chino					
e. Alemán					
f. Italiano					
g. Otros (especifique): _____ _____					

12. Teniendo en cuenta que se cobra por jornada de interpretación, ¿cuál es la tarifa promedio por cada lengua?

LENGUAS	TARIFA PROMEDIO por jornada de interpretación (SOLES)
a. Inglés	
b. Portugués	
c. Francés	
d. Chino	
e. Alemán	
f. Italiano	
g. Otros (especifique): _____	

13. ¿Aproximadamente cuántos intérpretes contrata cada año?

a. ____ intérpretes

14. ¿Brinda algún servicio complementario de interpretación (alquiler de cabinas, alquiler de audífonos y micrófonos, etc.)? Marque con una X en el cuadro correspondiente.

a. Sí

b. No

Muchas gracias por contestar la presente encuesta.

Holistic Assessment: Effective or Lenient in Translation Evaluation?

Alireza Akbari & Monir Gholamzadeh Bazarbash
K. U. Leuven / Allameh Tabataba'ei University
Alireza.akbari@kuleuven.be / monir.gholamzadeh@gmail.com

Fecha de recepción: 21.11.2017

Fecha de aceptación: 28.12.2017

Abstract: The present paper strives to provide a guide for translation teachers and trainers on how the evaluation process should take place in the course of the classroom setting. This paper also investigates the ways applying holistic assessment can be useful and effective. To this end, holistic assessment has been operated on the final exam drafts of translation students. A variety of text types to be rendered between English and Persian in both directions (L2 to L1 and vice versa) was covered in the exam. The test-takers consisted of 40 translation students from the Faculty of Foreign Languages at the University of Isfahan, Iran. With this hypothesis in hindsight that the holistic method improved the quality of students' translation drafts, and therefore could suitably be considered an effective method, the present research however went on to refute the credibility of such hypothesis. Accordingly, this study came to the conclusion that no strict connection on improving translation competence by using holistic assessment existed to analyze students' drafts in Translation Studies (TS hereafter), particularly once the direction of translation is a matter of significance.

Key words: Evaluation, holistic assessment, translation competence, direction of translation

Evaluación holística: ¿Evaluación de traducciones efectiva o indulgente?

Resumen: El presente artículo tiene como objetivo guiar a profesores y docentes de traducción en cómo deben desarrollarse los procesos de evaluación en el aula. Este artículo investiga si la aplicación de la evaluación holística es útil y efectiva. Con este objetivo, la evaluación holística se aplicó en los ejercicios de traducción de los estudiantes incluidos en el examen final. Estos textos presentaban diferentes tipologías y debían traducirse en los idiomas inglés y persa en ambas direcciones (L2 a L1 y a la inversa). Cuarenta estudiantes de traducción realizaron este examen en la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Isfahán, Irán. La hipótesis del artículo se centraba en que el uso de la evaluación holística mejoraba la calidad de los ejercicios de traducción de los estudiantes y que podría

considerarse un método adecuado y efectivo. No obstante, dicha hipótesis no pudo probarse. En consecuencia, este estudio llegó a la conclusión de que no existe una conexión estricta en cuanto a la mejora de la competencia traductora mediante el uso de la evaluación holística en los ejercicios de los estudiantes de estudios de traducción, especialmente si se tiene en cuenta la direccionalidad de la traducción como factor decisivo.

Palabras clave: evaluación, evaluación holística, competencia traductora, la direccionalidad de la traducción

Sumario: Introduction. 1. State of the Art. 1.1. The Holistic Method of Translation Assessment. 2. Methodology. 2.1. Description of the Participants and Study Conditions. 2.2. Advanced Translation (II) Exam. 2.3. The Application of Holistic Method of Translation Assessment. 3. Data Analysis and Results. 4. Discussion. Conclusion

Introduction

Inasmuch as translation mistakes, translation methods, approaches, and strategies are multifarious, it is a painstaking process for translation teachers and trainers to evaluate the translation students' performance and address all these incongruities in translation. All the same, approaching translation mistakes by one single strategy on the part of translation teachers might not be an appropriate practice. In the same way, addressing the linguistic, semantic, stylistic, and cultural mistakes in like manner is not applicable. Otherwise, it demands that these mistakes should be treated differently, and be evaluated in their own right (Hatim 2014: 155). A circumstantial survey on Translation Quality Assessment (TQA) indicates that the majority of studies carried out in this field are based on theoretical notions ranging from issues such as *text linguistic analysis* (House 1981), *criteria for good and poor translation* (Newmark 1991; Williams 2009), *translation error versus language error* (Kussmaul 1995; Wongranu 2017), *the nature and the sources of errors* (ibid.), *linguistic and pragmatic levels* (Williams 2013), *the psycholinguistic theory of scenes and frames* (Geeraerts 2009; Snell-Hornby 1988), to *different levels of translation competence* (PACTE 2002, 2005, 2009; Stansfield, Scott, & Kenyon 1992).

Similarly, translation quality assessment suffers from a surprising scarcity in empirical studies. One rarity is the research undergone by Séguinot (1990) that concentrates on the mistakes made by the translation students. However, Séguinot (1990) ignored to analyze linguistic and higher textual and pragmatic levels in translation (Bahameed, 2016: 136). Stansfield et al. (1992) conducted a research to identify the variables that constitute translation ability. As part of U.S. Federal Bureau of Investigation (FBI), this article was aimed to ameliorate and authenticate job-related test

of translation ability (Waddington 2001: 17). In relation to the failure to realize any state of the art on translation of research, they could understand translation ability either as a psycholinguistic process or as a construct to be measured (Stansfield et al. 1992: 455). In this regard, two basic translation skills are explicated: (1) *accuracy*, with an aim to transfer a source text content to a target text; and (2) *expression*, with its concentration on the quality of linguistic aspects in a target text. Also, Stansfield et al. (1992) presented translation skill-level descriptions (Bahameed 2016: 137) for each facet of translation competence and operated it to the correction of subsequent tests (ibid.). Bearing this in mind, a validation study was carried out to maintain the division of translation competence into two diverse categories, even though it revealed that accuracy was a more valid measure of translation ability (Stansfield et al. 1992: 461). Moreover, in a research conducted by Hatim and Mason (1997), they made a distinction between translation quality assessment and translators' performance assessment. On the basis of communicative language ability of Bachman (1990), they advanced to delineate a chart of translation skills (Waddington 2001) into three skills, namely (1) source text processing skills; (2) transfer skills; and (3) target text processing skills.

Last but not least, Waddington (2001) focused on testing translation assessment in the course of classroom setting. He set up a questionnaire sent to forty-eight European and Canadian universities where offered the degree of Translation Studies. The main purpose of the questionnaire was to reflect on three principle aspects of translation examinations: (1) the type of translation exam; (2) the condition of the translation exam such as time-availability; and (3) the system of translation scoring. In Waddington's research, a number of fifty-two translation teachers and trainers participated. These translation teachers and trainers replied from twenty of these European and Canadian universities in which their answers to the third question (the system of translation scoring) echoed the following condition: (1) nineteen teachers (36.5%) utilized a model which was associated with error analysis; (2) twenty teachers (38.5%) applied holistic method of assessment; and (3) twelve teachers (23%) amalgamated error analysis with holistic method of assessment.

The inclination in this research paper is to cast a different context (such as the University of Isfahan, Iran) on translation course by use of right-to-left languages such as Persian. The forty participants in this paper were all translation students ranging from 20 to 25 years old to remove the impacts of age and gender. We formulated the final exam term of Advance Translation (II) course to figure out the sort of translation exam and the appropriate translation correction method. In the meantime, the assessment

method adopted by this research paper included the holistic method eliminating the method of error analysis in checking and correcting the translation drafts of the participants, followed by an analysis to determine the extent holistic method of assessment could be accounted as applicable. This paper considered the results maintained by exploiting holistic method of assessment to the correction process of translation drafts carried out by the participants under final exam overtone. Consequently, this research paper hypothesized that *holistic method of translation assessment is effective to be applied in classroom setting and likewise it is possible to ameliorate the quality of students' performance based on this method of assessment*. In order to verify this hypothesis, the assumption is adopted that the translation students' failure (lower and the lowest group of scorers) should not exceed forty percent and the top group of scorers should not exceed twenty percent of the total number of participants.

1. State of the Art

1.1. The Holistic Method of Translation Assessment

Holistic method is deemed an objective and accurate translation assessment. Nevertheless, this method has a limited range of pliability and objectivity depending on evaluators' taste or impression and the types of errors which participants make. As a matter of fact, the holistic method of translation assessment has been variously recommended by translation teachers and trainers. The pursuing descriptions are based upon the potentialities of professional translators and do little to determine the quality of translation by novice or trainee translators. Through the holistic method of translation assessment, the quality of translation drafts is evaluated through giving scores in terms of the translators' appreciation or translators' overall impression (Akbari & Segers 2017b: 412; Mariana, Cox, & Melby 2015). This intuitive-impressionistic method of assessment is used in professional settings (Eyckmans, Anckaert, & Segers 2009). In a holistic assessment, the corrector/rater utilizes his/her own impression for scoring a translation draft as excellent, good, fair, bad, etc. In this vein, the corrector peruses the translation draft as a whole without considering the errors (Akbari & Segers 2017a: 15). Moreover, the results of this method is inconsistent from one evaluator to another. According to Kockaert and Segers (2014), a holistic approach seemed to focus better on context sensitive evaluation, and seemed to discard exclusive attention to grammatical errors in translation tests. In this respect, context sensitive evaluation refers to the translations that do not occur in vacuum and require assessing in a pertinent context (Koskinen 2008: 72). McAlester (2000: 231) points out that often the actual

evaluation follows fairly rough guidelines based admittedly in the best cases on experience and common sense, but in the worst on mainly subjective impressions. What's more, it should be noted that holistic method cannot be refuted as un-systematic assessment method. By the same token, Garant (2009: 10) maintains that:

Holistic method refers to a systematic way in which the teacher arrives at an overall impression of the text as opposed to relying on a discrete point-based scale. The teachers in that group had each devised their own, systematic way of evaluating translations.

Consequently, Waddington (2001) has conducted a research on the evaluation of students' translations through different methods of assessment. Delineating four assessment methods, the third method he described in his article dealt with the holistic method of translation assessment. In this vein, he elaborated on a holistic assessment scale treating the translation competence as a whole; however, it requires an evaluator to take three different facets of translation students' performance into account (score between 0 and 10). This research applies Waddington's holistic framework for the pertinence and consistency of the sample level of the data in this research paper.

Table 1: Waddington's Framework of Holistic Method (2001: 315)

Level	Accuracy of Transfer of ST Content	Quality of Expression in TT Task	Degree of Task Completion	Mark
Level 5	Complete transfer of ST: only minor revision is needed to reach professional standards	Almost all the translation reads like a piece originally written in English. There may be minor lexical, grammatical, or spelling errors.	Successful	9, 10
Level 4	Almost complete transfer: there may be one or two insignificant inaccuracies;	Large sections read like a piece originally written in English. There is a limited	Almost completely successful	7, 8

	requires certain amount of revision to reach professional standards.	number of lexical, grammatical, or spelling errors.		
Level 3	Transfer of the general ideas but with a number of lapses in accuracy; needs considerable revision to reach professional standards.	Certain parts read like a piece originally written in English, but others read like a translation. There are a considerable number of lexical, grammatical, or spelling errors.	Adequate	5, 6
Level 2	Transfer undermined by serious inaccuracies; thorough revision required to reach professional standards.	Almost the entire text reads like a translation; there are continual lexical, grammatical, or spelling errors.	Inadequate	3, 4
Level 1	Totally inadequate transfer of ST content; the translation is not worth revising.	The candidate reveals a total lack of ability to express himself adequately in English	Totally inadequate	1, 2

For each level, two possible marks are provided. This system of scoring allows the evaluators to grant the higher score to the top group of scorers who comprehensively meet the requisites of a special level, and to keep the lower remarks to the bottom group of scorers who descend to lower rates in the scale of scorers.

2. Methodology

2.1. Description of the Participants and Study Conditions

This research paper explicated the issues related to translation evaluation/assessment. Correspondingly, this paper concentrated on

evaluation of a sample of translation participants. In this respect, a selection of purposeful non-random sampling as a sample of translation participants was adopted. In order to reduce any threat to validity, this paper removed any trace of discrimination factors such as age and gender. The selected participants were in their fourth year of undergraduate studies (Bachelor of Arts in Translation Studies) at the University of Isfahan, Iran. The justification for targeting the aforesaid participants was the better command of English (L2) language skills, as it was assumed about a final year student, besides their mother tongue language (L1-Persian). Additionally, they had received training to integrate translation skills from Persian to English and vice versa. In spite of this, the majority of translation tasks (e.g. political, journalistic, technical, economical, advance and legal translations) undergone in their classroom setting was from English to Persian. In the third year of their studies, they had already passed Advance Translation (I) to gain the pertinent translation skills and approaches with regard to Advance Translation (II). In this paper the research is doted on the final examination of the fourth year course, Advance Translation (II) to provide an occasion for translation students to work more enthusiastically in the final exam when being compared with their results obtained from Advance Translation (I) students.

2.2. Advance Translation (II) Exam

Advance Translation (II) Exam (see appendix) is held in an entirely similar format as other translation exams at the University of Isfahan. In fulfillment to create a balance in the difficulty level of the exam, this examination was composed of two sections: (i) a written translation task from English to Persian; and (ii) a written translation task from Persian to English. Assuming that translating a foreign language (e.g. English) into one's mother tongue is always uncomplicated, the former task is designed to be longer. In Advance Translation (II) exam, five proportionately long statements which contained particular phrases, expressions, and collocations and two general passages were included. Using any electrical devices such as off-line mobile dictionaries were allowed in this exam. The five long statements along with one passage in English contained a total of 214 words, while the Persian text counted as 149 words. The participants had two hours to translate the texts. Considering that the English text had a larger scale (English-Persian) in comparison to Persian to English translations, this paper devoted 6 marks out of 10 for the English to Persian text based upon Waddington's holistic scale compared to 4 marks consisted for the Persian to English translations.

2.3. The Application of Holistic Method of Translation Assessment

In verification of the stated hypothesis, this research paper applied holistic method of translation assessment to correct the exam of Advance Translation (II) participated by forty Translation Studies students at the University of Isfahan. This exam was conducted by a professional translation evaluation expert with 15 years of experience in translation assessment and testing. The process of exam correction based on holistic assessment was systematic. In this respect, the evaluator made use of red lines to identify the mistakes. Furthermore, two levels of mistakes were categorized in this study: (i) minor mistakes with no influence on the general meaning/message of translations and (ii) major/critical (serious) mistakes influential on the general meaning of a sentence. When the correction of translation exam papers was done, based on Waddington's (2001) holistic scale, the more red lines appeared on the answer sheet were an indication of low level of the participants.

3. Data Analysis and Results

To reach a higher degree of objectivity, the translation drafts of the students were scored horizontally. The translation instructor advanced on scoring the participants' drafts by starting with the first question (long statements and one passage). Further, the instructor followed to the second question on the basis of Waddington's (2001) scale of holistic method of translation assessment. Table 2 indicates the general results provided by the participants:

Table 2: General Results of Participants

The Holistic Method of Translation Assessment		
No of Participants	Task Completion	Score
Par [1]	Almost completely Successful	8
Par [2]	Adequate	5
Par [3]	Inadequate	3
Par [4]	Successful	10
Par [5]	Inadequate	4
Par [6]	Successful	9
Par [7]	Almost completely Successful	8
Par [8]	Successful	10
Par [9]	Inadequate	3

Par [10]	Adequate	5
Par [11]	Almost completely Successful	8
Par [12]	Successful	10
Par [13]	Inadequate	3
Par [14]	Adequate	6
Par [15]	Adequate	5
Par [16]	Successful	10
Par [17]	Successful	9
Par [18]	Inadequate	4
Par [19]	Successful	10
Par [20]	Inadequate	3
Par [21]	Adequate	5
Par [22]	Successful	10
Par [23]	Successful	9
Par [24]	Almost completely Successful	8
Par [25]	Inadequate	3
Par [26]	Inadequate	4
Par [27]	Successful	9
Par [28]	Almost completely Successful	7
Par [29]	Adequate	6
Par [30]	Inadequate	3
Par [31]	Adequate	5
Par [32]	Successful	10
Par [33]	Successful	9
Par [34]	Inadequate	3
Par [35]	Totally Inadequate	2
Par [36]	Inadequate	4
Par [37]	Successful	9
Par [38]	Adequate	6
Par [39]	Almost completely Successful	7
Par [40]	Successful	9

Table 2 illustrated that the application of holistic method of translation assessment generated an extensive number of failure cases (both inadequate and totally inadequate). Amongst others, 12 students were scored below 5. The failed participants needed 3 and 4 more marks to reach the lowest pass mark (30%). The following table (Table 3) indicates the general accumulative results for the participants.

Table 3: Holistic Accumulative Results

Task Completion	Pass the Exam			Fail the Exam		Sum
	Successful	Almost completely Successful	Adequate	Inadequate	Totally Inadequate	
	14	6	8	11	1	40
	35%	15%	20%	27.50%	2.50%	100%

Table 3 indicated that 12 cases (30%) of the total participants failed to reach the pass mark based on Waddington's holistic scale assessment. Bearing this in mind, the policy of Language faculty of universities take these results (30%) the high percentage of failure cases into account. The policy adopted by the University of Isfahan, for instance, indicates that the failure rate of all participants should not normally exceed (25%). Furthermore, another calculation regarding the direction of translation (L2-L1 and L1-L2) has been conducted to analyze whether direction in translation impacts the results. The following table (Table 4) illustrates the first task assignment (English to Persian) and the second task assignment (Persian-English). It is comprehensible that there is a remarkable difference between translation directionality and the failure rate. It can be discerned that the majority of failure cases occurred in Persian-English translation (L1-L2). In this respect, the scores of 17 participants (42.5%) were below the marks allocated for this question (4 marks); considering that this question was devoted 4 marks in comparison to the 6 marks that was allocated for the first question (English-Persian). Thus, the results showed that the English language writing competency was considerably poor among the selected participants.

Table 4: The Holistic Results on Translation Directionality

Participants	Translation Direction toward Persian (6 Marks)	Translation Direction toward English (4 Marks)
Par [1]	4.9	3.1
Par [2]	3.5	1.5
Par [3]	2.2	0.8
Par [4]	6	4
Par [5]	3.1	0.9
Par [6]	5.1	3.9
Par [7]	4.1	3.9
Par [8]	6	4
Par [9]	3	0
Par [10]	5	0
Par [11]	4.2	3.8

Par [12]	6	4
Par [13]	1.4	1.6
Par [14]	4.7	1.3
Par [15]	1.7	3.3
Par [16]	6	4
Par [17]	5.3	3.7
Par [18]	3.3	0.7
Par [19]	6	4
Par [20]	1.8	1.2
Par [21]	3.4	1.6
Par [22]	6	4
Par [23]	5.7	3.3
Par [24]	4.7	3.3
Par [25]	2.5	0.5
Par [26]	3.2	0.8
Par [27]	5.4	3.6
Par [28]	4.1	2.9
Par [29]	4.4	1.6
Par [30]	2.3	0.7
Par [31]	2.6	2.4
Par [32]	6	4
Par [33]	5.4	3.6
Par [34]	3	0
Par [35]	1.4	0.6
Par [36]	3.8	0.2
Par [37]	5.3	3.7
Par [38]	2.2	3.8
Par [39]	4.8	2.2
Par [40]	5.1	3.9
Failure Cases	9	17
Percentage	22.5%	42.5%

4. Discussion

As attested by critics, the holistic method of translation assessment is appropriate; however, there can be no claim for its precision and objectivity due to the dependence on the impression (intuition) or appreciation of an evaluator (rater) (Akbari & Segers 2017a, 2017b, 2017c; Kockaert & Segers 2017). For instance, one evaluator might score eight or nine based on

his/her personal judgment. With this idea, there are not clear criteria to select one translation as an excellent or poor end product (Kussmaul 1995: 129; Akbari and Segers 2017a:15). At the same time, the proponents of holistic method of translation assessment defend this method by advocating this method to be a logical one. This is due to the fact in holistic method, unlike other methods such as error analysis method, failure cases are attributed in a rational range (one third out of the total participants). This clearly shows that holistic method of translation assessment is not strict enough towards students. Since this method is based upon the raters' individualistic appreciations or impressions, this method provides the ground for subjectivity in a setting where objectivity is the ultimate aim in translation evaluation. Furthermore, based upon holistic accumulative results (Table 3), this method can be rendered as a loose translation method. This method is in need of other stricter criteria patterns with lower leniency in its own right. According to the results of the participants (Table 3), more than one-third of the total participants (35%) have obtained the successful degree of task completion which obviously delineates the highest holistic marking method for the top group of scorers. These results can be diagrammed in Figure 1:

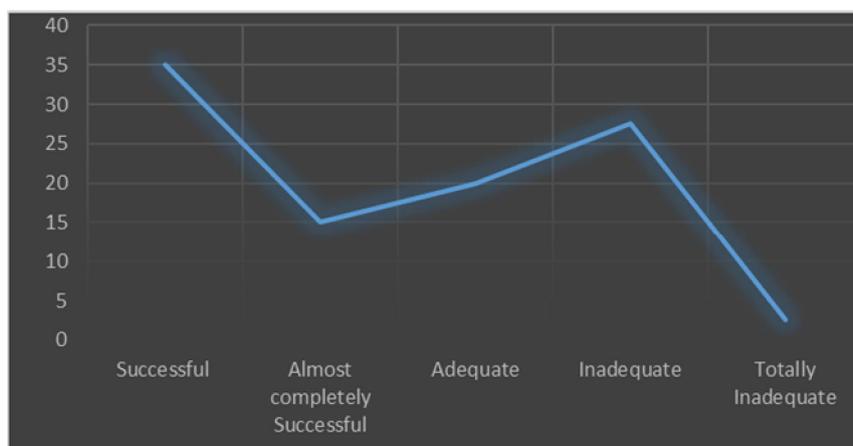


Fig 1: Holistic Accumulative Results

Thus, since 14 participants (more than one-third of the total participants) obtained the highest scores, it is regarded too much as though the participants can effortlessly get those top marks. By the same token, based on the local policy of the University of Isfahan, the top group of scorers in the logical and appropriate normal cases are anticipated not to exceed ten percent (10%) of the total participants. Therefore, the logical and

reasonable diagram of holistic scoring method is supposed to be as illustrated in Figure 2.

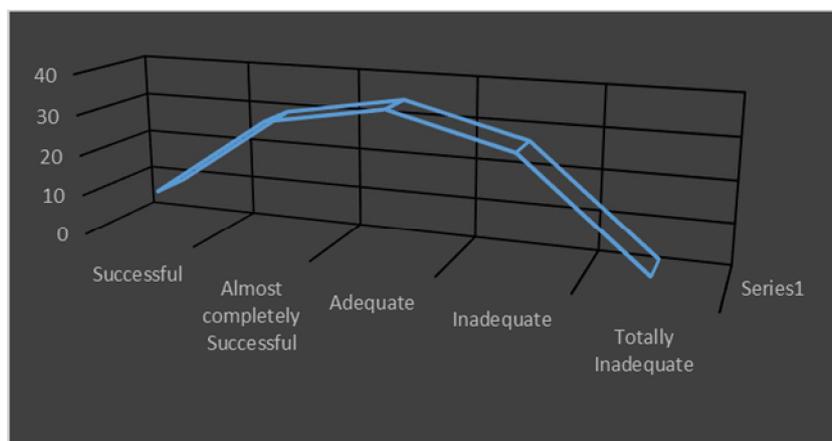


Fig 2: The Supposed Logical Holistic Results

According to the results of Tables 3 and 4, more than one-third of the participants tried to read their translation drafts like a piece originally written in the receptive (target) language. It is due to the fact that the holistic method of translation assessment urges the evaluators (raters) to take grammatical, lexical, and even spelling errors into account (based upon their own personal judgments). For instance, while one lexical, grammatical, or even spelling error may be considered a minor error by one evaluator, it would be treated as a serious error by another evaluator. This means that evaluators in holistic method of translation assessment are not always in a position of agreement. Therefore, the current method is unjustifiable. On the basis of the exam condition (2 hours), the participants had enough time to check spelling, lexical, and grammatical errors. Additionally, this reinforces the idea that the correction process in holistic method of translation assessment is too lenient to distinguish the top group of scorers from the bottom group of scorers. Holistic method of translation assessment finds spelling errors to be serious ones if they are great in number in a translated text. Furthermore, this method also considers lexical and grammatical errors to be serious errors if they are many in number. By contrast, according to the error analysis method (Waddington 2001), for an inappropriate and unacceptable lexical term, a penalty of 4 marks subtraction is carried out which shows that a participant selected a wrong (false) lexical item or a wrong meaning out of many meanings of a polysemous word (Bahameed 2016: 145). In this

respect, the penalty which is incurred by the error analysis method is reasonable, since considering such serious or critical errors can negatively impact the entire meaning (message) of the adjoining sentences. Omission mistakes (other lexical mistakes) take place when a translation student omit to render a lexical item due to loss of meaning. In this respect, the evaluator feels that the meaning of a translated sentence is incomplete and needs more explanations. Selecting the wrong lexical and omission mistakes intentionally are seriously penalized since these mistakes can negatively affect the whole meaning of the target translation with regard to the error analysis method. Nevertheless, these mistakes can be considered serious mistakes if they are many in number based on holistic method of translation assessment. Furthermore, translation directionality (translating from L2-L1 or L1-L2) is considered to be a noteworthy factor. It has an obvious association with the degree of difficulty or readability of the exam questions. According to the results displayed in Table 4, a majority of mistakes the translation participants committed in the exam questions were those from Persian to English (L1-L2) translation. This supports the idea that translating into one's mother tongue is quite simple and straightforward.

Conclusion

Holistic method of translation assessment is not strict enough and permits the majority of translation students to stand out as top group of scorers (more than one-third of the total participants) with regard to the method scale. Likewise, holistic method of translation assessment is solid and context-sensitive since this method is applied to all participants without distinction.

Furthermore, another disadvantage for this method is that it is depended on evaluators' intuition or impression. This impressionistic-intuitive method is too flexible and therefore hard to measure. However, this impression is trustworthy since the subjectivity of holistic method is limited and the process of correcting the translations is conducted by translation experts. Other disadvantage of holistic method is that this method is not strict enough to distinguish the top scorers as their marks may reach one-third of the total participants. This may have a negative impression on the overall results, causing this method to be considered lenient to the extent that holistic method of translation assessment may be considered to give little chance to analyze individual differences among top group of scorers. Its leniency may be due to the fact that the participants do not take minor lexical, grammatical, and spelling errors into account. As a matter of fact, these errors are too general (broad) and difficult to be measured. The way

many minor errors are to be ignored and fulfilled by an evaluator is an issue of discussion about holistic method of translation assessment. The leniency of holistic assessment is negatively echoed in the long run on the translation quality assessment and the teaching process is of low quality standard. Thus, applying this translation assessment method is not suitable for academic appraisals. That is to say, the hypothesis regarding the suitability of the holistic method to be applied in classroom setting has not been verified by this paper. In spite of the simplicity of the exam questions, the failure rate was not too little to be ignored. The high failure rate of the participants is a clear indication of poor translation competence of the participants. However, if this research paper applied other translation assessment methods such as the error analysis method, the failure rate might exceed to contain a greater number of participants.

References

- AKBARI, A., & SEGERS, W. (2017a): Translation Difficulty: How to Measure and What to Measure. *Lebende Sprachen* 62:1, 3-29.
- _____. (2017b): Translation Evaluation Methods and the End-Product: Which One Paves the Way for a More Reliable and Objective Assessment? *SKASE JOURNAL OF TRANSLATION AND INTERPRETATION*, 11:1, 2-24.
- _____. (2017c): Evaluation of Translation through the Proposal of Error Typology: An Explanatory Attempt *Lebende Sprachen*, 62:2, 408-430.
- BACHMAN, L. F. (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*. OUP Oxford.
- BAHAMEED, A. S. (2016): Applying assessment holistic method to the translation exam in Yemen. *Babel*, 62:1, 135-149. doi:doi:10.1075/babel.62.1.08bah
- EYCKMANS, J., ANCKAERT, P., & SEGERS, W. (2009): "The perks of norm-referenced translation evaluation". In C. Angelelli & H. E. Jacobson (Eds.), *Testing and Assessment in Translation and Interpreting Studies*. Amsterdam: John Benjamins, 73-93.
- GARANT, M. (2009): A case for holistic translation assessment. *AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia*, 5-17%N 11.
- GEERAERTS, D. (2009): *Theories of Lexical Semantics*. London: Oxford University Press.
- HATIM, B., & Mason, I. (1997): *The Translator as Communicator*. Routledge.
- HATIM, B. A. (2014): *Teaching and Researching Translation*. Taylor & Francis.
- HOUSE, J. (1981): *A Model for Translation Quality Assessment*. Tübingen: Gunter Narr.

- KOCKAERT, H., & SEGERS, W. (2014): Evaluation de la Traduction : La Méthode PIE (Preselected Items Evaluation). *Turjuman*, 23:2, 232-250.
- _____ (2017): Evaluation of legal translations: PIE method (Preselected Items Evaluation). *Journal of Specialized Translation* 27, 148-163.
- KOSKINEN, K. (2008): *Translating Institutions: An Ethnographic Study of EU Translation*. St. Jerome Pub. ; Kinderhook, NY : InTrans Publications.
- KUSSMAUL, P. (1995): *Training the Translator*. John Benjamins Publishing Company.
- MARIANA, V., COX, T., & MELBY, A. (2015): The Multidimensional Quality Metrics (MQM) Framework: A New Framework for Translation Quality Assessment. *Journal of Specialized Translation* 23, 137-161.
- MCALISTER, G. (2000): "The Evaluation of Translation into a Foreign Language". In C. Schäffner & B. Adab (Eds.), *Developing Translation Competence*. Amsterdam: John Benjamins, 229-241.
- NEWMARK, P. (1991): *About Translation*. Clevedon: Multilingual Matters.
- PACTE. (2002): Exploratory Tests in a Study of Translation Competence. *Conference Interpretation and Translation*, 4:2, 41-69.
- _____ (2005): Investigating translation competence: conceptual and methodological issues. *Meta*, 50:2, 609-618.
- _____ (2009): Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Acceptability and Decision Making. *Across Languages and Cultures*, 10:2, 207-230.
- SÉGUINOT, C. (1990): Interpreting Errors in Translation. *Meta*, 35:1, 68-73.
- SNELL-HORNBY, M. (1988): *Translation Studies: An integrated approach*. John Benjamins Publishing Company.
- STANSFIELD, C. W., SCOTT, M. L., & KENYON, D. M. (1992): The Measurement of Translation Ability. *The Modern Language Journal*, 76:4, 455-467. doi:10.2307/330046
- WADDINGTON, C. (2001): Different Methods of Evaluating Student Translations: The Question of Validity. *Meta*, 46:2, 311-325.
- WILLIAMS, M. (2009): Translation Quality Assessment. *Mutatis Mutandis*, 2:1, 3-23.
- _____ (2013): A Holistic-Componential Model for Assessing Translation Student Performance and Competency. *Mutatis Mutandis*, 6:2, 419-443.
- Wongranu, P. (2017): Errors in Translation Made by English Major Students: A Study on Types and Causes. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 38, 117-122. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.kjss.2016.11.003

Appendix

English to Persian

Question 1: Translate the following texts into plain Persian

1. Methought I heard a voice cry sleep no more! Macbeth does murder sleep, the innocent sleep, sleep that knits up the raveled sleeve of care. (5 marks)
2. The visual world is a world populated by colored objects. (5 marks)
3. He tries to differentiate those studies that he considers to be clearly sociolinguistics in nature from those that clearly are not. (5 marks)
4. It is analyzed as a clue to a person's intangible inner being- his ideas, knowledge and feeling. (5 marks)
5. Major was already ensconced on his bed of straw, under a lantern which hung from a beam. (5 marks)

I have found the day's proceedings · and the days spent reading the papers beforehand · to be a fascinating exercise, at various different levels. Fascinating and, I confess, challenging to the point of discomfort. In what follows I shall try to indicate why. I shall also try to indicate what I think the policy implications of the behavioral approach are. To begin with, by way of mild self-defense, I want to draw a distinction between academic economists and our policy counterparts. I think this is an important distinction and often underestimated on both sides. To overstate the contrast a bit, the primary ambition of the academic is to be interesting; the primary ambition of the policy advisor is (or ought to be) to be right. (35 Marks)

Question 2: Translate the following text into English

بسیاری متخصصین تبلیغات و بازاریابی این کمپین را استاندارد طلایی می‌خوانند. این کمپین که در سال 1960 توسط گروه تبلیغاتی دوپل دین و برنباخ ایجاد شد، به یک سوال عمده پاسخ می‌دهد: چگونه می‌توان درک مردم را نه تنها نسبت به یک محصول بلکه در مورد گروهی از افراد تغییر داد؟ آمریکاییان همواره به سمت خرید ماشین‌هایی بزرگ گرایش داشته‌اند اما حتی 15 سال پس از جنگ جهانی دوم آنان تمایلی به خرید ماشین‌های کوچک آلمانی نشان ندادند. پس این تبلیغ فولکس واگن چه کرد؟ کاری که کرد دقیقاً توقعات مخاطب را هدف قرار داد. شما فکر می‌کنید من کوچک هستم؟ بله هستم. آنها هرگز تلاشی برای تبدیل به آنچه نبودند نکردند، و این بزرگترین درسی است که می‌توان از این کمپین آموخت. سعی نکنید برای فروش شرکت، محصول یا خدمات آن را خلاف آنچه هست نشان دهید. مشتریان صداقت را درست به اندازه زیبارویان تبلیغات آجو دوست دارند. (40 marks)

El reconocimiento del traductor en las ediciones españolas de Antonio Vieira en el siglo XVII y XVIII

Maria Candida Ferrerira de Almeida
Universidad de los Andes
mferreir@uniandes.edu.co

Fecha de recepción: 21.08.2017
Fecha de aceptación: 30.09.2017

Resumen: Reflexión sobre la figura del traductor a partir de las ediciones españolas más cuidadas del autor portugués Antonio Vieira, cuya obra —tanto en su lengua natal como en la traducida— circuló con ímpetu en la España de los siglos XVII y XVIII. Escribo a partir de publicaciones que avalan el trabajo de los traductores por parte de los censores, y en aquellas en las cuales aparece la propia voz del traductor cuando señala las dificultades propias de su labor y su manera de lidiar con ellas.

Palabras clave: Traducción, Antonio Vieira, traductor, traducción literaria.

The recognition of the translator in the Spanish editions of Antonio Vieira in the 17th and 18th century

Abstract: Reflection on the figure of the translator from the most careful Spanish editions of the Portuguese author Antonio Vieira, whose work - both in his native language and in the translated one - circulated with impetus in Spain of the seventeenth and eighteenth centuries. I write from publications that support the work of translators by the censors, and in those in which the translator's own voice appears when he points out the difficulties inherent in his work and his way of dealing with them.

Key words: Translation, Antonio Viera, translator, literary translation.

El estudio de los textos escritos por los censores de las obras publicadas tras el Concilio de Letrán propicia la reconstrucción de la norma literaria de una época y del complejo de sus postulados. Los censores eran la voz más autorizada en cuanto al destino que tendría la obra cuyo autor deseaba publicar. Como nos cuenta Po-Chia Hsia (2010):

Durante los primeros cincuenta años de vida de la imprenta, la Iglesia fue la mayor consumidora de libros, pero no por ello dejaba de ser

consciente de los peligros potenciales que conllevaba aquella revolución. Los papas Inocencio VIII y Alejandro VI ordenaron al obispo de Maguncia que ejerciera control sobre los libros y, ya en 1515, el quinto Concilio de Letrán instauró la censura. (Hsia 2010: 206).

Aunque por lo general se estudia más a los *Index* instituidos a partir de ese momento, son las obras que sí se autorizaron y los motivos que respaldaron su publicación lo que nos permite reconstruir la literatura de una época, ya que circularon de manera más vigorosa y formaron el gusto de los lectores. Así, el conjunto de obras que es objeto de valoración directa — tanto por haber sido considerado por el censor como por su presencia hasta el presente en las bibliotecas—, nos permite la descripción de la jerarquía que organiza los valores literarios de esta época.

También en el ámbito seglar los controles fueron rigurosos ya que “nada más empezar el siglo XVI los Reyes Católicos pusieron un especial empeño en reglamentar toda la compleja realidad burocrática que iba tomando el asunto de la edición de los libros y dictaron una legislación suficiente sobre el tema” (Infantes 2000: 376). Tales reglas fueron recogidas en leyes, primero para el reino de Castilla y luego para el de Aragón, territorios en donde se instaura la preceptiva de la censura previa a los textos, censuras que se encontraban descentralizadas en diferentes organismos y personas de la administración; mucho tardó este control en hacerse efectivo, pero a partir de 1558, con pautas claras establecidas por la *Premática sobre la impresión y libros*, en cuyas páginas se ven endurecidas “las medidas legislativas y de control ideológico/doctrinal sobre los textos, configurando una normativa que llega incluso a afectar a la disposición externa de los libros, al tener que incorporar tipográficamente todas las piezas burocráticas y administrativas en sus ‘Preliminares’ y que durará, con escasas modificaciones, hasta principios del siglo XVIII”. (Infantes 2000: 376)

Los textos de los censores fueron considerados “extraliterarios” hasta que autores como Víctor Infantes pensaron que podían hacer parte de la crítica literaria y comenzaron a estudiarlos de esa manera. Infantes propone que algunos paratextos de los libros antiguos, publicados a modo piezas liminares, “deben tenerse en cuenta cuando se intenta explorar los orígenes de la crítica literaria” (Infantes 2000: 370). Este fue el caso de lo que suele llamarse “Aprobación” o “Censura”, en el que, si bien cunden las fórmulas rutinarias, también fue el espacio donde se desarrollaron interesantes apreciaciones de carácter literario. Este punto de vista sobre las censuras sigue la proposición del teórico francés Gerard Genette, quien relaciona los escritos que llama *paratextos* con los textos que margina y, a la vez, expande por presentarlos, en el sentido habitual de la palabra, pero también

en un sentido más fuerte: por darles presencia, por asegurar su existencia en el mundo. En el caso de este estudio se trata de las censuras y de las aprobaciones, como también de las dedicatorias que anticipaban la obra propiamente dicha. Los paratextos configuran así la primera “recepción” del texto a ser publicado y su consumación bajo la forma, al menos en la actualidad, de un libro. El paratexto es, al final, lo que permite que un texto se convierta en libro y se propone como tal a sus lectores, y, dicho de manera más general, al público.

Lo que es metafórico en Gennette, deja de serlo cuando tomamos la idea de paratexto para estudiar las aprobaciones producidas por los censores, obligatorias a partir del Concilio de Letrán; solo con esta primera lectura de control el manuscrito podría volverse libro, y solo con la *fe de erratas* podría ser vendido al público. Dos filtros importantes que podían ser vacuos y burocráticos, como afirma Infantes, o como pasó en muchas de las ediciones españolas de Antonio Vieira, se convirtieron en lugar de reflexión crítica; los autores terminaban usando este espacio para ufanarse delante de los lectores del autor censurado.

Los censores españoles del siglo XVII cumplieron a cabalidad con su tarea, tanto en el sentido de controlar las herejías como en el de presentar el autor al público. Particularizo a los censores españoles frente a los portugueses, quienes, al menos en las obras de Antonio Vieira, no profundizaron en su presentación. Fue el propio Vieira quien desempeñó el rol de censor en una de sus obras, demostrando no solo la fuerza política del autor, sino también el desdén hacia esa otra función de la censura: presentar las obras y el autor a un público lector.

Ahora bien, establecida la importancia de los censores y de los paratextos podemos conocer a partir de sus escritos la relevancia dada a los traductores. El problema de la traducción en Vieira tiene como vértice la carta al lector que publicó en su colección portuguesa. Esta edición, intitulada *Sermões*, salió a la luz en 1680, en esta carta alerta sobre la deficiencia de los sermones que circulaban en España. Tras este eventos, los editores españoles como Gabriel de León y los censores empezaron a recalcar la calidad de los traductores, y estos mismos también presentaron sus credenciales y sus problemas en el proceso de traducción.

El contenido de la colección portuguesa ha sido organizado de forma aleatoria, bajo a lo que llamaron *Sermões*, cuyo contenido son sermones varios; también se publicó en dos volúmenes, con sermones dirigidos a la Virgen, los cuales aparecen bajo el título de *Rosa Mystica*, partes I y II; además hay un volumen dedicado exclusivamente a San Francisco Javier y otro con el título *Palabra de Dios empeñada y desempeñada*. Vieira había

prometido editar doce volúmenes. Finalizada en 1748 esta primera edición de la colección en Portugal, terminó por contar con quince volúmenes, lo que significa que, además de los libros no previstos, como los de la Rosa Mystica, fueran incluidos otros por los responsables de su espolio.

En el primer volumen de la colección de quince volúmenes, Vieira publica una carta al lector en la cual explica las razones que tenía para editar sus sermones creados para la presentación oral.

Tras la modestia obligada al general de los jesuitas, Juan Pablo Oliva, quien lo llevó a la empresa de poner en molde todos sus sermones, el propio predicador pone de relieve la importancia de la traducción:

Sobre estas dos razones acrecentaran otras, para mí de menos momento. Y no era la menor de ellas la corrupción con que andan estampados bajo mi nombre, y *traducidos en diferentes lenguas*, muchos sermones, o supuestos totalmente, no siendo míos, o siendo míos en la substancia, tomados solo de memoria, y por esto informes, o, finalmente, impresos por copias defectuosas y depravadas, con que, en todos, o casi todos, vinieran a ser mayores los errores de los que yo conocí siempre en los propios originales. (Vieira, 1680, "Lector"). [El énfasis con cursivas es mío].

Además, su crítica a las traducciones y a las publicaciones en otras lenguas es más detallada con respecto a las ediciones españolas. Estas ediciones empezaron mucho antes de las ediciones portuguesas conocidas; los primeros libros de los que tenemos registro son de 1660, así que Vieira trata de un material hartamente conocido y de gran circulación.

La crítica a tales ediciones aparece en una segunda carta intitulada "De los sermones, que andan impresos con nombre del autor en varias lenguas, para que se conozca cuáles son propios y legítimos, y cuáles ajenos y supuestos". En la carta, además de confirmar o desautorizar la autoría, Vieira dedica unas líneas a criticar las traducciones. Sobre el primer libro *Sermones* de la primera parte impresa en Madrid, año de 1662, advierte: "Sermón de las llagas de S Francisco, pág. 31. El primer de estos sermones tienen muchos errores, y el segundo muchos más, por culpa de los manuscritos, que andan muy viciados, y *también de la traducción*, que cambió en algunas partes el verdadero sentido" [el énfasis es mío] y prosigue su evaluación: "Y así en este como en los demás, hay muchas cosas disminuidas, muchas acrecentadas, muchas cambiadas, ni hablando en infinitos otros errores, o del texto, o de la traducción, o de la sentencia, y sentido natural. Vea y combine el sermón de la Sexagésima, que sale en este volumen, con ser este entre todos lo que se tradujo por ejemplar más correcto, y con menos defectos". (Vieira, 1680).

Vieira concluye con un ataque más a las traducciones de obras suyas publicadas originalmente en italiano: “Sermón de las Chagas de San Francisco, en italiano, estampado en Roma, Milán y Venecia. Sermón del Beato Stanislaw, en italiano, estampado en Roma. Estos dos sermones se tradujeran en Castilla y Portugal, de *verbo ad verbum*, es decir, mal, y como no deberán, por la disonancia de las lenguas” (Vieira 1680). [La traducción es mía].

Además de estas ediciones en español aprobadas o desautorizadas por Vieira, tenemos el registro de al menos otras doce ediciones publicadas antes de estas cartas al lector; no obstante, tales palabras pondrán en evidencia los tópicos de la autorización y de la calidad de la edición. Muchas de las ediciones posteriores a 1680 afirman, de manera categórica, tener la autorización del autor o contar con buenos traductores. Un ejemplo se encuentra en la “aprobación” que fue dada por Fr. António Martínez, quien pasa de las habituales loas del autor a elogiar al traductor: “[...] y no ha sido poca dicha para no descaecer de la viveza original en que fueron concebidos, al haber pasado por la inteligencia, erudición, y pluma de un Traductor tan perito, y diestro, que no los defrauda en nada del primor vivo, y sentido natural, y dedicado, en que fueron formados estos discursos” (Vieira, 1685, s/p).

Con todo, antes de que la colección portuguesa fuera publicada, las ediciones de Antonio Vieira en España, salidas a la luz en torno a 1678, ya trataban el asunto en concreto, tanto en las aprobaciones dadas por el fraile Baltasar de Figueiroa como por el doctor don Baltasar Faxardo, quien por cierto recuerda el papel del traductor en la comprensión de la obra: “Y que si se debe mucho a quien los trabajó, y predicó, no se debe menos a quien los ha explicado, y traducido, pues si se quedaran en su Idioma nativo Portugués, no los gozara universalmente nuestra España” (Vieira, 1678, *Sermones varios*, Aprobación).

Por último, será la breve disertación del traductor Aguilar y Zúñiga la que nos dará mejores luces sobre las dificultades afrontadas en la labor de traducir:

Por haber traducido estos sermones de Portugués en Castellano, y haber dado su lugar a las Escrituras, que se alegaban sin citarlas, en este, y en el primer tomo; y deducido de ambos los Índices que tienen, me toca prolongarlos. Danse a la estampa los que han podido conseguir de originales mendigados. Si alguno es corto, pecó el original por pereza del Amanuense. Nada le ha cercenado la traducción de su ponderación, no su viveza. Puso Dios rara en este Ingenio, a que añadió su estudio, erudición oculta, sin ostentación: Teología acertada,

y oportuna; explicación de la Escritura genuina, no violenta, aunque remontada, moralidad perpetua, y eficaz. Enseña a predicar en cada Sermón, que es idea práctica. Y los documentos en el Sermón de la Semilla, que da las causas del poco fruto de tantos sembradores. Su estilo, es fuente pura, y clara que corre, no se exprime. O su natural fue raro, o grande el Ingenio que convirtió naturaleza en Arte. Parece su prosa al verso Ovidiano, que se nació artificioso. Sobra la silaba que le añadieses; falta la que te quitares. Es grande cuanto dice, y lo dice con voces más pequeñas. Tiene la gracia en el concepto, que nace de ingenio preñado, que parte a la palabra; no en voces peregrinas, mendigadas del depósito de nueve lenguas. Es en el común singular, pues hablando como todos, dice lo que ninguno. Venero le sin envidia, motivo que he tenido en tomar este trabajo, con queja de otros míos, por el útil de los Profesores. No es fácil de imitar, pero el que más se le acercare, se llegará más a lo sumo. Así lo siento. Doc. D. Estevan de Aguilar y Zuñiga. (Vieira, 1678).

Es posible percibir que D. Estevan conocía la crítica de Vieira, pues de cierta forma le contesta explicando el porqué la traducción “quedó corta”. Todo su discurso está “asombrado” por el autor y se ve forzado a declarar sus posibles faltas, tanto invocando el error ajeno como la limitación propia. Lo más interesante es que afirma tener un texto ampliado con información que no existía en el original. Delega alguna falta a la “pereza del amanuense”, recalca el carácter didáctico de la obra, pues cada “sermón enseña a predicar”, crea el concepto de común singular que caracterizaría la obra vieiriana para recalcar las dificultades de la traducción pues este es un estilo que “No es fácil imitar”. En esta afirmación vemos la comprensión de la traducción como emuladora del estilo original.

Referencias bibliográficas

- AGUILAR Y ZUÑIGA, Estevan de. (1678). Sermones varios del Padre Antonio de Vieira de la C.J. con XXII sermones Nuevos. Madrid: Gabriel de León.
- FAXARDO, Baltazar. (1678) “Aprobación”. Sermones Varios de Padre Antonio de Vieira de la Compañía de Jesús con XVIII. Sermones nuevos y dos índices, uno de Doctrina y otro de Lugares e escritura, tomo tercero. Madrid: Gabriel de León.
- FIGUEIROA, Baltazar. (1678) “Aprobación”. Sermones Varios de Padre Antonio de Vieira de la Compañía de Jesús con XVIII. Sermones nuevos y dos índices, uno de Doctrina y otro de Lugares e escritura, tomo tercero. Madrid: Gabriel de León.
- GENETTE, Gerard. (2001), Umbrales. México: Siglo XXI editores.
- INFANTES, Víctor, “La crítica por decreto y el crítico censor: la literatura en la burocracia aurea”, en: Bulletin Hispanique, tomo 102, n.º2, 2000.

pp. 371-380. doi: 10.3406/hispa.2000.5048

http://www.persee.fr/doc/hispa_0007-4640_2000_num_102_2_5048

PO-CHIA HSIA, R. (2010) El mundo de la renovación católica 1540-1770.

trad. Sandra Chaparro Martínez. Madrid: Akal.

VIEIRA, Antonio. (1680). Sermões. Lisboa: Miguel Deslandes, tomo I.

Combinaciones léxicas y fluidez expresiva

Simone Greco

Università degli Studi di Bari Aldo Moro

Simone.Greco@uniba.it

Fecha de recepción: 13.09.2017

Fecha de aceptación: 27.11.2017

Resumen: Este trabajo es, en general, una investigación sobre el código lingüístico y, en particular, pretende ser una investigación que se centra en cómo se tiende a manipular el código lingüístico para *hacer cosas con palabras*. El foco de interés lingüístico no coincide con los lexemas simples, sino con sus posibles combinaciones sintagmáticas, y no solamente en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, sino también en el ámbito de la traducción, tanto pedagógica como profesional. Este propósito parte de una óptica que revela como meramente ficticia cualquier correspondencia interlingüística unívoca y que, al mismo tiempo, señala como imprescindible la detección de las redes funcionales que organizan las palabras y sus combinaciones y relacionan los elementos implicados en la construcción del significado. La investigación nace de la suposición de que es fundamental el análisis del vocabulario de las lenguas participantes en la comunicación, si se considera la hipótesis de que la combinación entre palabras es privativa de un determinado código lingüístico, y de que, por tanto, precisamente en esto, los idiomas pueden diferir o coincidir total o parcialmente. Los objetivos finales que se intentará perseguir son dos, a saber: 1) evidenciar cómo la operación interlingüística, tanto en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas como en el de traducción, depende del léxico y sus combinaciones, a fin de garantizar la eficacia del lenguaje en todos los niveles; 2) reflexionar sobre cómo compilar un diccionario bilingüe que resulte novedoso y realmente útil tanto para alumnos como para profesionales.

Palabras clave: combinaciones léxicas, vocabulario, traducción, diccionario combinatorio bilingüe

Lexical combinations and language fluency

Abstract: This study focuses on the manipulation of the language code to *do things with words*. The analytical interest is not stimulated by simple lexemes, but by

their possible syntagmatic combinations, not only in the field of language teaching, but also in that of translation, both pedagogical and professional. This objective is set in a perspective that reveals how any unambiguous interlingual correspondence is artificial, and that, at the same time, makes it essential to know how to identify the functional networks that organize words and their combinations, and relate them to the elements involved in building meaning. The study arises from the assumption that an analysis of the vocabulary of the languages involved in communication is fundamental, considering the hypothesis that the combination of words is privative of a given linguistic code and that, therefore, for this very reason, languages may differ or coincide totally or partially. There are two final goals: 1) to highlight how the interlinguistic operation, both in language teaching and in translation, depends on the lexicon and its combinations, in order to ensure the effectiveness of language at every level; 2) to reflect on how to compile a bilingual dictionary that is innovative and truly useful for both students and professionals.

Key words: lexical combinations, vocabulary, translation, combinatorial dictionary

Sumario: 1. Las implicaciones del proceso de comunicación. 2. El porqué de la adopción del Enfoque léxico. 2.1. Aspectos positivos y negativos del Enfoque léxico. 3. El análisis léxico como herramienta virtual de aprendizaje y traducción. 4. El Diccionario combinatorio español-italiano *Diccit*. Conclusiones.

1. Las implicaciones del proceso de comunicación

Comunicar en una LE comporta que el usuario supere las mismas dificultades presentes en todo tipo de comunicación, al establecer *contacto* un *emisor* (E) con un *destinatario* (D), a través de un *código* común, para enviar un *mensaje* en un *contexto* (Jakobson 1961, *Linguistics and Communication Theory*, *apud* Osimo 2011: 24).

Lo que cambia en estas seis variables de la realización comunicativa es la posibilidad de *interferencia* o *ruido semiótico*¹, es decir, cualquier motivo que impida la transmisión completa del mensaje - un déficit en la expresión o en la comprensión, un ruido que cubra la voz, una hoja faltante o manchada- o que determine la falta de recepción de las intenciones del

¹ Bruno Osimo (2011: 41) presenta este concepto con el término *residuo*, identificándolo con lo que el enunciar resta al enunciado, y que, si de verdad se necesita, la comunicación puede intentar recuperarlo a través de su manipulación.

emisor² o la recepción de intenciones diversas a las del emisor (Osimo 2011: 25):

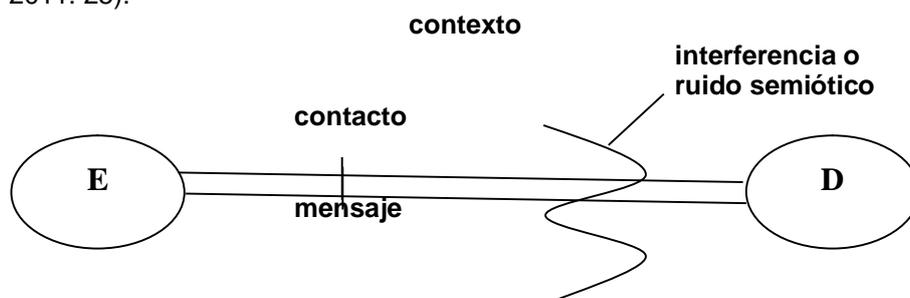


Figura 1. *La comunicación y el concepto de interferencia de Shannon y Weaver (1949, The Mathematical Theory of Communication; apud Osimo 2011: 24)*

Para no verse comprometida, de hecho, la comunicación debe poder contar con la activación inmediata de estrategias³ que tengan el objetivo de atenuar la interferencia, y el que se use una LE, es decir, un código que los agentes pueden no dominar a la par, supone un escollo más en la realización verbal, ya que podría dar lugar a malentendidos o determinar la pérdida irrecuperable de una parte de la información.

Por tanto, comunicar en una LE requiere que, al establecer el contacto, los agentes sepan cómo obviar dificultades no solo lingüísticas, sino también culturales, y prestar la debida atención a los aspectos sociolingüísticos, los pragmáticos, lo sobreentendido, las convicciones; en

² Es el enfoque del *lenguaje como acción* formulado por Austin (*How to do things with words*, 1962) y Searle (*Speech acts. An essay in the philosophy of language*, 1969). La comunicación no se produce mediante adherencias de palabras u oraciones; al expresarse, el hablante realiza un *acto de habla*, porque no solo dice, sino que también hace algo: él actúa para afirmar, preguntar, prometer, convencer, mandar, etc. El acto de habla es, por tanto, una unidad funcional de la comunicación, puesto que determina la dimensión interpersonal de cualquier enunciado y su intención.

³ Estas estrategias giran en torno al cumplimiento de las funciones de la comunicación (Jakobson 1960, *Linguistics and poetics*; apud Osimo 2011: 38 y ss.):

- *función referencial*, que provee a la contextualización del enunciado;
- *función emotiva o expresiva*, que suministra informaciones sobre el emisor;
- *función metalingüística*, que da informaciones sobre el código en uso y, evidentemente, va dirigida a la compensación de las diferencias intraculturales e interculturales de los agentes;
- *función fática*, que pretende minimizar la incidencia del residuo (cf. *supra* nota 3), a fin de asegurar una comprensibilidad aceptable del mensaje;
- *función conativa*, que se proyecta sobre el destinatario, a fin de impulsar su reacción;
- *función poética o estilística*, que atañe a la formulación del mensaje, a su forma.

otras palabras, es necesario que los agentes sepan calibrar su realización comunicativa sobre la base de todas las implicaciones que esta comporta:

Si el "cuerpo" de un idioma es su repertorio de voces, locuciones, estructuras y reglas combinatorias heredadas y empleadas por los hablantes, el "alma" es lo que estas formas revelan de la cultura acumulada de la sociedad en la cual se habla el idioma. Sin que nos demos cuenta de ello, en el desarrollo de nuestro idioma materno ha influido una serie de factores culturales (históricos, sociales, morales, etc.), algunos de los cuales son privativos del país o de la región donde vivimos. De un país a otro (o de una región a otra), estas influencias culturales pueden producir diferencias, tanto pequeñas como grandes, en todos los niveles del idioma (Steel 1979: 1).

Es lo que Bruno Osimo (2011: 35 y ss.) llama «*linguacultura*», al explicar cómo una simple exclamación⁴ puede contener un sinfín de informaciones implícitas en un contexto, que otra cultura podría no dar por sentadas o que ya la característica diamedial⁵ del texto puede eclipsar⁶:

Questa differenza tra culture è la distanza che si interpone fra le stesse ed è esattamente il vuoto che un traduttore si propone di colmare al fine ultimo di rendere ogni cultura più accessibile all'altra. Si tratta di quel genere di fraintendimenti che si presenterebbero se un inglese e un giapponese cercassero di comunicare tra loro, ognuno parlando la propria lingua; ma paradossalmente lo stesso genere di equivoci può facilmente riscontrarsi all'interno della stessa lingua, o meglio, è un fenomeno che si verifica in continuazione⁷.

De esta manera, el usuario se enfrenta a una labor de mediación · más bien cultural que lingüística, ya que la segunda es parte de la primera · , constante, en la que debe aprovechar sus *competencias generales* para acercarse al mundo de la LE, y en la que cada punto de encuentro o cada dificultad afrontada y superada incrementan el porcentaje de éxito de la interacción:

⁴ Bruno Osimo presenta el ejemplo de la exclamación *Ti pareva!* (*¡Estaba claro!*).

⁵ El adjetivo *diamedial* hace referencia a los fenómenos lingüísticos debidos a la forma escrita u oral.

⁶ La elección prosódica, por ejemplo, es extremadamente reveladora de la intención comunicativa.

⁷ Traducción al español: "Esta diferencia entre culturas es la distancia que se establece entre las mismas y que coincide con el vacío que un traductor aspira a colmar, a fin de hacer cada cultura más accesible a la otra. Se trata de esos malentendidos que se producirían si un inglés y un japonés trataran de comunicar, cada cual en su idioma; paradójicamente el mismo género de equívocos puede darse en un mismo idioma, o mejor, es un fenómeno que ocurre muy a menudo".

Using a language involves all manner of background knowledge and local information in addition to grammar and vocabulary (Agar 2006, *Culture: can you take it anywhere?*; apud Osimo 2001: 36)⁸.

Estas competencias generales (recogidas y desarrolladas en el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*, MCER 2002: 99 y ss.) constan de una serie de *subcompetencias* que concurren en la maduración cultural del individuo: el *conocimiento declarativo* (saber), al que se adscribe el *conocimiento del mundo*, es decir, el conocimiento de saberes generales (geografía, física, concepto del tiempo, etc.) que se suponen en todo ser humano por su educación y pertenencia a una cultura y sociedad determinadas, así como por la experiencia y las fuentes de información de que dispone; en segundo lugar, el *conocimiento sociocultural*, la observación de la sociedad y de la cultura, con el que se reconocen los aspectos caleidoscópicos de la vida diaria, de las condiciones de vida, de las relaciones personales, de las creencias, del lenguaje corporal y de las convenciones sociales.

Junto a estos conocimientos, otros componentes son la *consciencia intercultural*, que, a través de la percepción, el conocimiento y la comprensión de las diferencias y similitudes entre la cultura propia y las ajenas, se funda en la exploración de la diversidad para enriquecer el bagaje cultural, y las *destrezas* y las *habilidades* (saber hacer) prácticas (la capacidad de llevar a cabo acciones cotidianas y profesionales) e interculturales (la capacidad de empatía, estableciendo una interrelación entre las diferentes culturas).

Además, a estas competencias hay que añadir la *competencia existencial* (saber ser), conformada por la personalidad, las actitudes, las motivaciones, los valores y creencias del aprendiente, y también la *capacidad de aprender* (saber aprender), en la que se incluye la capacidad de reflexión sobre la lengua, el uso de estrategias de aprendizaje y la facultad del individuo de saber observar, participando en nuevas experiencias, para incorporar nuevos conocimientos y retocar y enriquecer los propios.

Al dominio de estas competencias generales, se debe unir, ya en el estricto uso del lenguaje, el de la *competencia comunicativa*⁹, la cual también está integrada por varios componentes, centrados tanto en lo lingüístico como en la interrelación comunicativa entre agentes, por lo que

⁸ Traducción al español: "El uso de un idioma implica todo tipo de conocimiento y de información que sobre él se tiene, además de la gramática y el vocabulario"

⁹ Para el concepto de *competencia comunicativa*, véanse Hymes (1972) y Canale y Swain (1980).

se pone énfasis en los elementos pragmáticos, estratégicos, sociolingüísticos y discursivos que se yuxtaponen a los lingüísticos.

De hecho, la comunicación depende de la armonía entre las diferentes competencias que actúan interrelacionadas para conseguir un mensaje que cumpla su objetivo informativo y transmita significados y sentidos.

Dentro de la competencia comunicativa, la *competencia lingüística*¹⁰ desarrolla la faceta más evidente de la interrelación, por intervenir en un nivel superficial y, por consiguiente, más inmediato, y afecta únicamente al dominio de los signos lingüísticos *stricto sensu*, es decir, de las unidades mínimas constituidas por un significante y un significado, a su virtual intercambio en la dimensión paradigmática y a sus conexiones en el eje sintagmático.

Así pues, el MCER establece otras competencias junto a la lingüística, ya que esta no es suficiente para conseguir el dominio de una lengua: la *competencia sociolingüística* (el dominio de los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las diferencias de registro, los dialectos y los acentos, refranes y dichos de sabiduría popular) y la *competencia pragmática* (la capacidad de realizar un uso comunicativo de la lengua en el que se tengan presentes las relaciones que se dan entre el sistema de la lengua, por un lado, y los interlocutores y el contexto de comunicación, y que abarcaría varias otras competencias: la competencia discursiva, la funcional y la organizativa)¹¹.

Evidentemente, la competencia lingüística se limita a proporcionar los instrumentos necesarios y las instrucciones esenciales para llevar a cabo la labor interactiva, pero, puesto que lengua y cultura se presentan como un todo indisoluble, se deben atisbar las diferencias entre el bagaje cultural y las nociones recién adquiridas, apuntando a tejer redes interculturales.

De ahí que resulte imprescindible el sondeo de los rasgos más relevantes de la nueva realidad, insistir en promover una reflexión profunda sobre las experiencias comunicativas, y que esta ahonde en el análisis de

¹⁰ Con sus seis subcompetencias (MCER: 106 y ss.), a saber: la *competencia léxica*, que remite al conocimiento y dominio del vocabulario, la *competencia gramatical*, que supone el conocimiento y el dominio necesarios para explotar los recursos gramaticales, la *competencia semántica*, que afecta al conocimiento y dominio del significado, la *competencia fonológica*, la *competencia ortográfica* y la *competencia ortoépica*, que se centran en la pronunciación y en la percepción de los elementos fónicos, atendiendo a su valor distintivo y funcional.

¹¹ Véase, Centro Virtual Cervantes, *Diccionario de términos clave de ELE*.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciapragmatica.htm,
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competencia.sociolingüistica.htm

efectividades y estereotipos, a fin de que, seleccionando indicios *in itinere*, se alcance el control de cómo usar el idioma.

2. El porqué de la adopción del Enfoque léxico

El Enfoque léxico del proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas tiene evidentes repercusiones en la didáctica, y corroboro esta afirmación centrándome en las investigaciones de · en orden alfabético· Bosque (2001, 2004), Bustos (2003), Corpas (1996, 2000, 2001, 2003), Higuera (2006, 2007), Koike (2001), Lewis (1993, 1997, 2000) y Ruiz (2001).

La combinación del léxico es idiosincrásica de una cultura, por lo que, en el aprendizaje de idiomas, debe prestarse la debida atención a la exploración de la potencialidad composicional del vocabulario.

Se observa que la memorización de las unidades léxicas simples y la aplicación de las reglas gramaticales pueden dar como resultado enunciados superficialmente correctos pero atípicos o inadecuados, claramente formulados por un hablante no nativo; el análisis y el registro de cómo las palabras se combinan y con qué otras palabras tienden a asociarse son la clave para conseguir el objetivo didáctico principal: saber codificar mensajes en el otro código lingüístico, sin desvirtuar los rasgos idiomáticos de la cultura extranjera, del mismo modo que un nativo.

El análisis de las combinaciones léxicas alcanza, por ello, enorme relieve, dado que estas unidades sintagmáticas son elementos que individualizan los sistemas lingüísticos; debido al anisomorfismo, en efecto, las lenguas pueden expresar de maneras diferentes el mismo concepto, codificando sintagmas simétricos, parcialmente análogos o absolutamente distintos.

2.1. Aspectos positivos y negativos del Enfoque léxico

El cambio de perspectiva en la didáctica de lenguas propulsado por el nuevo enfoque de Michael Lewis ha sido materia prima, a lo largo de las últimas dos décadas, para artículos (Thornbury 1998, Nation 2001, Swan 2006, entre otros) y libros (Wray 2002, Boers y Lindstromberg 2009) criticando sus fundamentos.

Lo anterior, en nuestra opinión, puede verse ya como un éxito de la teoría, dado que, si es verdad que todavía no se ha impuesto totalmente en la práctica docente, en vez de disiparse, sí ha ido cobrando fuerza, logrando difundirse entre los especialistas.

Las críticas a la teoría de Lewis han tenido el mérito de señalar tanto los aspectos positivos como los negativos, lo que ha impulsado una profunda reflexión por parte de los lingüistas y los profesionales de la enseñanza, cuyos resultados sintéticos optamos por indicar a continuación, antes de profundizar en la organización de las combinaciones léxicas.

El Enfoque léxico concentra la atención en parcelas de lenguaje prefabricado que, como también se ha subrayado *supra*, conllevan unas indudables ventajas:

1. Mayor fluidez expresiva.
2. Mayor acierto expresivo.
3. Mayor acercamiento a la capacidad expresiva de los nativos.
4. Menor incidencia de las lagunas léxicas.
5. Menor transferencia negativa de la lengua materna.

Sin embargo, a la explotación del lenguaje prefabricado, es posible oponer argumentos igualmente convincentes:

1. Dificultad de retener la atención en parcelas de lenguaje y aprenderlas.
2. Dificultad de lograr que el aprendizaje sea activo, es decir, que sepa promover la reutilización de las parcelas de lenguaje.
3. Imposibilidad de adquirir reglas gramaticales de una lengua extranjera, simplemente abstrayéndolas del contexto o del cotexto.

A la luz de los argumentos a favor y los argumentos en contra del Enfoque léxico, y según nuestra experiencia en la didáctica de lenguas extranjeras, considerando que los argumentos a favor coinciden punto por punto con los objetivos que cualquier profesor de lengua se propone al empezar un nuevo curso, confutamos los argumentos en contra del Enfoque léxico:

1. Analizar parcelas de lenguaje sí será difícil; sin embargo, si se las cree fundamentales para el logro de la fluidez y la corrección expresiva, lograrán captar la atención. El profesor, evidentemente, juega un papel decisivo, dado que debe estar capacitado para saber preparar a sus alumnos y elegir las estrategias adecuadas.
2. Aprender parcelas de lenguaje no significa necesariamente memorizarlas, sino, por lo menos, reconocerlas en un texto. Saberlas retomar y utilizar en el acto comunicativo, en cambio, depende de la

persona, su motivación para aprender el idioma extranjero, sus capacidades, sus destrezas, etc. El aprendizaje no tiene esquemas, dado que ninguna etapa suya requiere lapsos precisos: el aprendiente la cubre según sus tiempos, creando su *interlengua* (Corder, 1967; Selinker 1969, 1972).

3. La enseñanza de la gramática, evidentemente, sigue teniendo su importancia en el aprendizaje, una importancia que debe igualar la del léxico. De no ser así, nos equivocaríamos todos o mentiríamos al decirles a nuestros alumnos que una frase, si bien gramaticalmente correcta, no puede realizarse en el código lingüístico, por ser percibida como extraña y, simultáneamente, como no producida por nativos. Nuestro razonamiento se sustenta justo en la posibilidad de lo gramaticalmente correcto que, sin embargo, no coincide con lo comunicativamente correcto.

3. El análisis léxico como herramienta virtual de aprendizaje y traducción

El análisis de las combinaciones léxicas alcanza enorme relieve, ya que estas unidades sintagmáticas, por ser exponentes de referencias lingüísticas y extralingüísticas, determinan los códigos e informan sobre las diversas maneras de expresar la misma significación, a través de sintagmas simétricos, parcialmente análogos o absolutamente distintos. La relevancia del análisis léxico a la hora de emprender la labor traductora parece, por lo tanto, indiscutible, puesto que reconocer las combinaciones léxicas del código de un texto resulta clave para no frustrar el acto transléxico y comunicacional/comunicativo. Se evitaría, de hecho, la producción de sintagmas que, si bien formalmente correctos, sin prever algunos cambios, según la tendencia combinatoria del vocabulario interesado, sí podrían resultar fallidos en la nueva codificación, y por ser advertidos como ajenos al código, perjudicar su calidad general (Osimo 2004: 1 y ss.).

Gracias al análisis léxico de algunas páginas de *Últimas noticias del paraíso* (UNP), de Clara Sánchez, y *Los enamoramientos* (ENA), de Javier Marías, y su traducción al italiano (Autor 2013: 69 y ss.; 2016: 128 y ss.) se ha detectado, de hecho, que, en la traducción del español al italiano y viceversa, muchos son los cambios que pueden producirse en las unidades sintagmáticas.

De hecho, aunque las equivalencias en el texto meta TM tiendan a corresponderse con los sintagmas del texto origen TO en el caso de las colocaciones (CO) · por la cercanía del español y el italiano· , cabe

sondear y comparar los campos de acción tanto de estas unidades sintagmáticas como de las locuciones (LO) y las colocaciones complejas (CC) en la lengua de origen y en la receptora, para intentar garantizar la efectividad del lenguaje y neutralizar toda interferencia lingüística¹².

El cotexto habitual de los términos, en efecto, puede no coincidir en las diversas lenguas, por lo que es necesario el contraste entre los vocabularios afectados, basado en la forma, la distribución de las palabras en una lengua y en la otra, y en la relación estrecha y dicotómica entre significado y sentido, cuya lectura es expresión del valor semántico que toda voz adquiere al enmarcarse en una unidad léxica.

Las disimetrías interlingüísticas, de hecho, resultan interesantes para este estudio por ser reveladoras de cómo las afinidades de los idiomas implicados en la operación de traducción no acaban de justificar la simple reescritura de los significantes, si bien estos pertenecen a los dos vocabularios, sino que tornan imprescindible la indagación de amplio espectro del contexto, el cotexto y las caracterizaciones diafásicas, diastráticas, diatópicas y diamediales para la restitución en el TM de lo comunicativo del TO y no solo de lo informativo.

Un gráfico circular sinóptico nos ayuda a reflexionar sobre estas realizaciones, a fin de poder interpretar cualitativa y cuantitativamente su activación.

La lectura de los datos analíticos sobre las dos traducciones - muchos reemplazos totales de las combinaciones o de un componente, cambios de tipología de la frase y hasta la reescritura del concepto del TO mediante un lexema- avala la hipótesis de la relevancia de la reflexión sobre el contexto y el contorno de la realización lingüística, alrededor de la cual pivotan los demás componentes, a fin de que la reescritura en el otro idioma no sea solo esencialmente informativa sino también comunicativa.

¹² Para más información sobre las varias tipologías de combinaciones léxicas y sus características, cfr. Autor 2007: 64 y ss., 2016: 51 y ss.

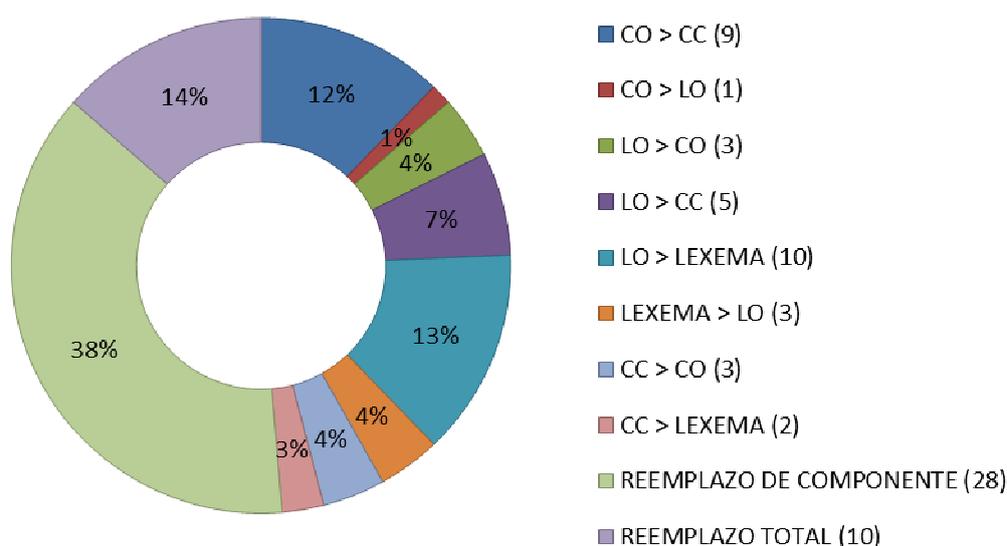


Figura 2. Sinopsis de los cambios sintagmáticos en las traducciones de UNP y ENA

4. El Diccionario combinatorio español-italiano Diccit

Dentro de lo anterior, se enmarca el proyecto *DICCIT* (acrónimo de *DICcionario Combinatorio español-Italiano*), que se está llevando a cabo en Italia, en el Departamento de Letras, Lenguas y Artes (LELIA) de la Universidad Aldo Moro de Bari. Dada su complejidad y vastedad, es un proyecto *in fieri* y solo engloba las entradas correspondientes a las letras A, B, C, D, E, F, G y H; las que hasta ahora se han realizado y concluido, pero que ya son una muestra extensa de esta ímproba labor. A fin de satisfacer las necesidades más urgentes de los alumnos de lenguas extranjeras y mediación lingüística, *Diccit* está dedicado a registrar, por lo menos en la primera fase, solo *colocaciones del grupo SUSTANTIVO + VERBO*. El sustantivo puede ser sujeto, por un lado, y complemento directo, complemento directo preposicional e, incluso, circunstancial, por otro, aunque lo más frecuente es que el sustantivo sea sujeto o CD en las colocaciones. Por eso es la estructura prototípica base.

Un diccionario bilingüe, decíamos, que podrá resultar - sin pretensión alguna- como una solución a las continuas dudas que siempre afloran en

los hispanohablantes y los italo hablantes al usar la otra lengua, que, precisamente por ser afín, puede ocultar verdaderas sorpresas.

Diccit proporciona rápidas informaciones sobre las probables combinaciones léxicas en que las palabras pueden organizarse en los dos códigos, llegando a ser, si no una obra exhaustiva, sí una recopilación de sintagmas, cuya consulta tiene el objetivo de ayudar a expresarse de una manera más correcta y eficaz, según la lengua y el lenguaje, el contexto y el cotexto.

El punto fuerte de la visión de conjunto de las entradas, las equivalencias y las informaciones sobre las posibilidades sintagmáticas en los dos idiomas es una inmediata anulación de las interferencias lingüísticas, una verificación de la transferencia positiva y el impulso a ulteriores reflexiones e investigaciones con otras herramientas, compensando las eventuales carencias o faltas de las secciones del diccionario:

Editorial¹ ♦ advertir {en}, **afirmar**, **analizar**, citar, **decir**, **destacar**, escribir, leer, opinar {en}, **puntualizar**, recordar, **señalar**, **subrayar**, **tratar**, **versar** (sobre algo)

Editorial² ♦ **editar**, enviar (un manuscrito) {a}, **lanzar**, **publicar**, **revisar**, trabajar {en}

Editoriale ♦ **analizzare**, **apparire** {in/su}, citare, corredare, dedicare, firmare, **illustrare**, lavorare {a/su}, leggere, pubblicare, **raccontare** (di/come), redigere, riassumere, ridurre, riportare, scorrere, scrivere, sfrondare, tagliare, tradurre, trarre spunto {da}, **trattare**, **uscire**

Editore (casa editrice) ♦ **editare**, inviare (un manoscritto) {a}, **lanciare**, **modificare**, lavorare {presso}, **pubblicare**

Las combinaciones registradas son el resultado de la exhaustiva consulta de varias obras de referencia y corpus de verificación, a fin de controlarlas más sobre la base de la posibilidad de uso que de su frecuencia, puesto que la predilección *a priori* por la combinación más recurrente poco encaja con la matización en los varios planos de la que dispone un autor.

El objetivo de *Diccit*, una vez completado, será el de registrar todas las entradas del vocabulario español; evidentemente, en este esbozo se ha intentado insertar cuantas más palabras posibles · y esto ha requerido un

continuo trabajo de revisión y ampliación, a la luz de la actualización de los diccionarios *Redes* y *Práctico*, cuyas entradas (lemas y sus acepciones) han servido de modelo y se ha tenido en cuenta el caso de las palabras cuyas combinaciones es posible reconstruir por deducción (de lo general a lo específico FLORA ← ÁRBOL, ABEDUL, ACACIA, ALMENDRO, etc.) o, al contrario, por inducción (de lo específico a lo general HIGO, FRUTO → FRUTA), a fin de no paralizar o frustrar la búsqueda y fomentar en cualquier momento ulteriores profundizaciones, guiándolas paso a paso.

Lo que salta a la vista al hojear *Diccit*, es que el español y el italiano, muy probablemente por ser idiomas románicos, en lo tocante a las colocaciones del grupo SUSTANTIVO + VERBO, revelan preferencias combinatorias *grosso modo* homogéneas, por lo que, teniendo en cuenta que los lemas de las entradas del diccionario pueden ser sustantivos o locuciones nominales, además de los casos de correspondencia total lexema < > lexema (ACEPCIÓN < > ACCEZIONE) o locución < > locución (BENEFICIO DE LA DUDA < > BENEFICIO DEL DUBBIO), es posible determinar pocas excepciones, con casos de no correspondencia intralingüística:

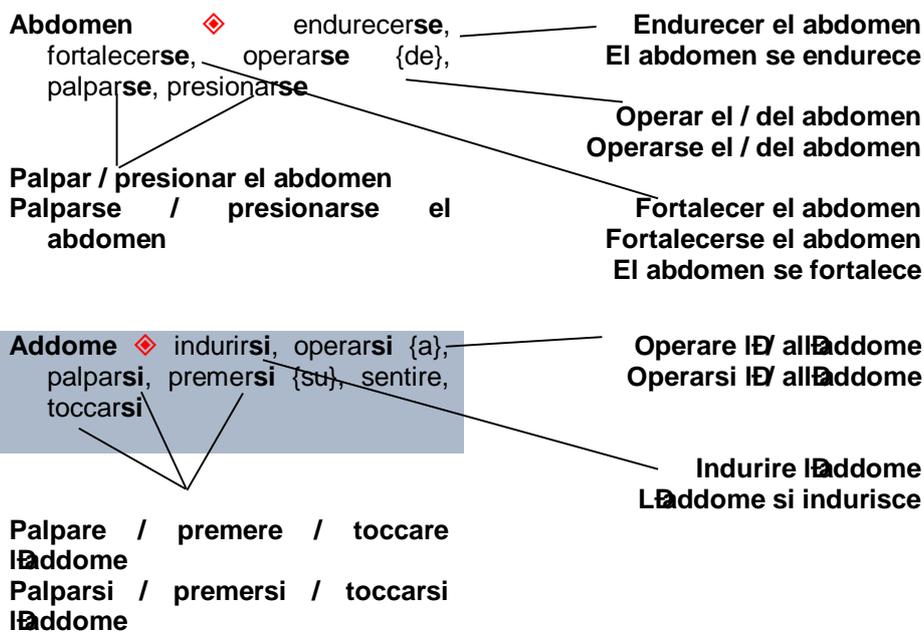
A pesar de las afinidades entre el español y el italiano, la peculiaridad bilingüe de *Diccit* ha requerido que su compilación afrontara algunas dificultades debidas precisamente al cambio interlingüístico, dentro de las cuales cabe destacar:

1. las inherentes a las incertidumbres relacionadas con el uso de las morfemas *se* y *si*;
2. las que derivan de la multiplicidad de acepciones de las entradas.

En lo que concierne las dificultades del punto 1, es decir, los morfemas *se*, en español, y *si*, en italiano, estos guían al usuario en individualizar la clase de los verbos pronominales · reflexivos y recíprocos, cuyos usos en los dos idiomas, si bien afines, no siempre coinciden.

Asimismo, resultan clave para subrayar el uso del dativo ético, el llamado *se* aspectual.

Según estas directrices, el usuario puede advertir la multifuncionalidad del verbo, las formas transitiva e intransitiva, y asimismo percatarse de la posibilidad de uso del lema como sujeto.



Respecto de las dificultades señaladas en el punto 2, es decir, la multiplicidad de acepciones en las entradas, se ha observado que, en muchos casos, los principales manuales de referencia del español prescinden de recogerlas, lo que, desde una perspectiva didáctica o también profesional, nos parece relevante, ya que repercute en la traducción del significante y, por consiguiente, en las combinaciones propuestas.

Evidentemente, las ulteriores investigaciones necesarias para completar la información sobre el lexema obstaculizan el análisis contrastivo entre los sintagmas de los dos idiomas y pueden prejuzgar la operación interlingüística.

Así, en las entradas AFÁN, BACHE, COMPLEMENTO, HABLA por ejemplo, ni *Redes* ni *Práctico* dan informaciones sobre las acepciones del lexema; es más, las unifican - como se puede ver a continuación - , sin guiar de ninguna manera a los usuarios no nativos, lo que supone un enorme escollo en la consulta:

Afán ♦ **anidar** (en alguien), **caer en el vacío**, cejar (en), colmar, **contagiar**, **cundir**, **dar fruto**, dedicar, dejarse llevar (por), desistir (de), destinar, perseverar (en), persistir (en), poner, saciar, satisfacer¹³.

Bache ♦ amortiguar, atravesar, caer (en), eliminar, esquivar, hundir(se) (en), meter(se) (en), pasar (por), quitar, remontar, salir (de), sortear, sumir(se) (en), superar¹⁴.

Complemento ♦ dar, **enriquecer**, necesitar, obtener, otorgar, pagar, percibir, prescribir, recetar, recibir, requerir, servir (como/de), tener, usar (como)¹⁵.

Habla ♦ afectar, alterar(se), analizar, **brotar**, comprender, **degenerar**, dificultar, distinguir, dominar, emplear, escuchar, estudiar, evolucionar, extender(se) (en), imitar, impregnar, influir (en), introducir(se) (en), manejar, nublar, oír, perder, privar (de), quitar, reconocer, recuperar, reproducir.¹⁶

En casos como el anterior, en el que las entradas en español remiten a una múltiple acepción, a fin de simplificar la consulta y el cambio interlingüístico, la compilación de *Diccit* ha previsto:

1. la discriminación, de acuerdo con el *Diccionario de la lengua española* (22^a y 23^a edición) de la Real Academia, de las acepciones, que quedan bien aclaradas en las equivalencias italianas e informan inmediatamente sobre la correspondencia o no entre lexemas;
2. la sucesiva formulación de las colocaciones en las dos lenguas.

En *Diccit*, las entradas antes mencionadas se presentan, por lo tanto, de esta manera:

¹³ Bosque, I. (dir.) (2004), *REDES. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*, Madrid, SM, p. 116.

¹⁴ *Ibid.*, p. 378.

¹⁵ Bosque, I. (dir.) (2011), *Diccionario combinatorio PRÁCTICO del español contemporáneo*, Madrid, SM, p. 306.

¹⁶ Bosque, I. (dir.) (2004), *REDES, op. cit.*, p. 1095.

Afán¹ ♦ **anidar** (en alguien), cejar {en}, colmar, **contagiar**, **cundir**, dejarse llevar {por}, desistir {de}, destinar, perseverar {en}, persistir {en}, saciar, satisfacer

Afán² ♦ **caer en el vacío**, **dar fruto**, dedicar, poner

Bache¹ ♦ caer {en}, eliminar, esquivar, hacer, meterse {en}, quitar, salir {de}, sortear

Bache² ♦ sufrir, tener

Bache³ ♦ amortiguar, atravesar, hundirse {en}, pasar {por}, remontar, salir {de}, sumirse {en}, superar, tener

Bache⁴ ♦ atravesar, entrar {en}, pasar {por}, sortear

Complemento¹ ♦ **enriquecer**, servir {como/de}, tener, usar {como}

Complemento² ♦ dar, obtener, otorgar, pagar, percibir, recibir, requerir

Complemento³ ♦ necesitar, prescribir, recetar, servir {como/de}

Brama ♦ **annidare**, **annidarsi** (in qualcuno), appagare, lasciarsi trasportare {da}, saziare, sfogare, soddisfare

Impegno ♦ **dare i frutti**, dedicare, esigere, mettere, porre, profundere, richiedere, sprecaire

Buca ♦ **cadere** {in}, fare, gettare {in}, inciampare {in}, scavare, schivare, sprofondare {in}, uscire {da}

Battuta d'arresto ♦ avere, subire

Periodo no ♦ attraversare, avere, entrare {in}, essere {in}, risollevarsi {da}, superare, uscire {da}, trovarsi {in}

Vuoto d'aria ♦ entrare {in}, incappare {in}, incontrare

Accessorio ♦ avere, **impreziosire**, indossare, servire {come/da}, usare {come}

Extra ♦ abbuonare, dare, ottenere, pagare, percepire, richiedere, ricevere

Integratore ♦ aver bisogno {di}, consigliare, prescrivere, servire {come/da}

Habla¹ ♦ alterarse, analizar, **brotar**, comprender, **degenerar**, distinguir, dominar, emplear, escuchar, estudiar, **evolucionar**, extenderse {en}, imitar, impregnar, influir {en}, introducirse {en}, manejar, oír, reconocer, reproducir

Habla² ♦ afectar, dificultar, obnubilar, perder, privar {de}, quitar, recuperar, usar

Parlata ♦ acquisire, adottare, analizzare, capire, concepire, conoscere, creare, decifrare, decodificare, dimenticare, distinguere, **evolversi**, formarsi, imitare, impadronirsi {di}, insegnare, introdursi, padroneggiare, **prendere forma**, recuperare, riconoscere, riprodurre, ripulire, scegliere, studiare, **svilupparsi**, usare

Parola ♦ colpire, interessare, perdere, privare {di}, recuperare, togliere, usare

Como puede observarse, la discriminación de acepciones nos permite percibir más claramente la equivalencia asimétrica · lexema < > lexemas entre español e italiano, pero sirve también para constatar o comprobar toda equivalencia simétrica · lexema < > lexema · , como en el caso de ACCENTO < > ACCENTO:

Accento¹ ♦ adoptar, adquirir, cambiar, coger, delatar, detectar, disimular, exagerar, hablar {con}, imitar, **pegarse** (a alguien), percibir, perder, poner (en algo), pronunciar {con}

Accento² ♦ colocar, llevar, poner, **recaer**

Accento³ ♦ cargar (en algo), colocar (en algo), poner (en algo)

Accento (pronuncia) ♦ acquisire, attenuare, avere, **cadere** {su}, cambiare, distinguere, eliminare, enfatizzare, esasperare, fingere, identificare, imitare, liberarsi {di}, mantenere (per tutta la vita), migliorare, ostentare, parlare {con/senza} (inconfondibile / forte / marcato), percepire, perdere, prendere, pronunciare {con/senza}, riconoscere, riprodurre, rivelare, sentire, sottolineare, spostare {su}, tradire, **trasparire**, **trarre in inganno**

Accento (segno) ♦ **cadere** {su}, indicare, mettere

Accento (enfasi) ♦ mettere (su qualcosa), porre (su qualcosa), spostare (su qualcosa)

Está claro que tanto la equivalencia simétrica como la asimétrica deben ser, a la vez, motivo y producto de una correcta y puntual **traducción interlingüística** · entre códigos lingüísticos distintos· , cuya activación es inexcusable tanto para el acto comunicacional (el uso de la lengua) como, y aún más, para el comunicativo (el uso de la lengua según una finalidad). Sin embargo, una equivalencia asimétrica también puede ser el resultado de una **traducción intralingüística** · en el mismo código lingüístico· , la cual podría relevar que palabras sinónimas pueden no ser intercambiables, tendiendo ellas mismas a mostrar preferencias combinatorias, evidentemente cristalizadas en y por el uso, como en el caso de ADELANTO³ < > MIGLIORAMENTO / PROGRESSO, a diferencia de lo que ocurre en la entrada EBULLICIÓN² < > AGITAZIONE / ECCITAZIONE, en la que la doble equivalencia siempre remite a una intercambiabilidad total:

Adelanto³ ♦ constituir, dar (a algo),
propiciar

Miglioramento ♦ impegnarsi {a},
portare {a}, registrarsi,
rivendicare, sperare {in}
Progresso ♦ compiere, segnare

Ebullición² ♦ alimentar, aumentar,
disminuir, evitar, prevenir,
producirse, provocar, seguir {en}

Agitazione / Eccitazione ♦
aggiungere, alimentare,
assalire, attenuare, aumentare,
diminuire, causare, controllare,
creare, **crescere**, dare, destare,
determinare, essere in preda {a},
frenare, generare, **montare**,
nascondere, percepire,
provocare, **regnare**, reprimere,
ridurre, **salire**, scatenare,
sedare, suscitare, **svanire**,
tenere {in}, vivere {in}

Además, se ha intentado subsanar algunos casos de falta de información sobre las colocaciones españolas, a través de los resultados del análisis de los textos de Clara Sánchez y Javier Marías, la consulta de los corpus digitales de la Real Academia Española CORPES XXI: *Corpus del español del siglo XXI* y CREA: *Corpus de referencia del español actual*, y la puntual interrogación de motores de búsqueda, como Bing, Google, Lycos y Yahoo, entre otros.

Conclusiones

De acuerdo con los objetivos delineados, cinco consideraciones generales se pueden extrapolar de la investigación:

1. Comunicar no debe ni puede prescindir de ningún aspecto del idioma, teniendo en cuenta que los factores lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos son precisamente «factores», es decir, componentes necesarios de un todo;
2. Las competencias comunicativas se organizan en redes que aprovechan y acrecientan el bagaje cultural del usuario y permiten interpretar lo lingüístico y lo extralingüístico de todo enunciado, en función de una comunicación exitosa;
3. El vocabulario de una lengua promueve asociaciones de unidades léxicas, y este sería el motivo de la fluidez de la comunicación en la lengua nativa. Por lo tanto, en la comunicación en lengua extranjera, habría que modular la actuación verbal no solo según las normas lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas, sino que se debería respetar la tendencia composicional del vocabulario del idioma, su formulación del sintagma;
4. El acto lingüístico debe garantizar su fin informativo, junto con el propósito comunicativo, también en la operación interlingüística, por lo que la transmisión de un mensaje de un idioma a otro requiere que se lo codifique adaptándolo a los rasgos de la cultura receptora;
5. La comunicación puede verse afectada, si no perjudicada, también en el caso de lenguas afines, como el español y el italiano, ya que la afinidad lingüística que existe entre los idiomas, por formar parte de la misma rama, no se da entre las culturas implicadas.

A la luz de los refinados mecanismos que guían el acto lingüístico, de si se logra accionarlos o no, es axiomático que, aunque pueda aparecer redundante, existe una nítida diferencia entre *hablar una lengua*, que es expresarse con su léxico, y *hablar en una lengua*, es decir, expresarse según su léxico.

Referencias bibliográficas

- BOSQUE, I. (2001), «Sobre el concepto de colocación+ y sus límites», en *Lingüística española actual*, XXIII/1, Madrid, Arco Libros, pp. 9-40.
- _____(2004a), «La direccionalidad en los diccionarios combinatorios y el problema de la selección léxica», en T. Cabré Monné (ed.) *Lingüística*

- teòrica: anàlisi i perspectives, I, [en línea]. Barcelona, España: Universitat Autònoma de Barcelona, pp. 13-58, [ref. de 27 de junio de 2017]. Disponible en Web: <http://filcat.uab.es/ct/publicacions/coleccions/monografies/pdf/LT-I-Bosque.pdf>
- ____ (2004b), «Combinatoria y significación. Algunas reflexiones», en I. Bosque *et al.* (2004), *Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*, pp. LXXVII-CLXXIV.
- BUSTOS PLAZA, A. (2003), *Combinaciones verbonominales institucionalizadas y lexicalizadas*, Tesis doctoral, Universidad Carlos III de Madrid.
- CANALE, M., y SWAIN, M. (1980), «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing», en *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Consejo de Europa (2001), *Common European Framework of Reference for Languages Learning, Teaching, Assessment*. Trad. esp. (2002), *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, [en línea]. Madrid, España: Instituto Cervantes, [ref. de 27 de junio de 2017]. Disponible en la Web: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco
- CORDER, S. P. (1967), «The significance of learners' errors», en *IRAL*, 5, pp. 161-170; recogido en S. P. Corder (1981), *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford, Oxford University Press.
- CORPAS PASTOR, G. (1996), *Manual de fraseología española*, Madrid, Gredos.
- ____ (ed.) (2000), *Las lenguas de Europa: Estudios de fraseología, fraseografía y traducción*, Granada, Comares.
- ____ (2001a), «En torno al concepto de colocación», en *Euskera*, Euskaltzaindia, Real Academia de la Lengua Vasca, XLVI, 1, [en línea], pp. 89-108, [ref. de 18 de junio de 2017]. Disponible en Web: <http://www.euskaltzaindia.net/dok/euskera/11643.pdf>.
- ____ (2001b), *La traducción de unidades fraseológicas: técnicas y estrategias*, en I. de la Cruz Cabanillas (coord.) (2001), *La lingüística aplicada a finales de siglo XX: ensayos y propuestas*, AESLA, pp. 779-788.
- ____ (ed.) (2003), *Diez años de investigación en fraseología, análisis sintáctico-semánticos, contrastivos y traductológicos*, Madrid/Frankfurt, Iberoamericana/Vervuert.
- GRECO, S. (2007), *Aspectos léxicos de la mediación lingüística. Las unidades sintagmáticas léxicas en español e italiano*, Fasano, Schena . Biblioteca della Ricerca . 30

- _____ (2013), «El análisis léxico en función de la actividad de traducción», en *Lingue e Linguaggi*, 10, [en línea]. Lecce, Italia: Università del Salento, ISBN 2239-0367 - 2239-0359, [ref. de 28 de junio de 2017]. Disponible en Web: <http://sibase.unisalento.it/index.php/linguelinguaggi/article/view/13297/12031>
- _____ (2016), Esbozo de un diccionario combinatorio español-italiano, en *Biblioteca Virtual*, 17, [en línea]. Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, ISSN 1697-9346, [ref. de 2 de septiembre de 2017]. Disponible en Web: <http://www.mecd.gob.es/educacion/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2016/memorias-master/simone-greco.html>.
- HIGUERAS, M. (2006), *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*, Madrid, Arco/ libros.
- _____ (2007a), *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría general técnica.
- _____ (2007b), «Técnicas para la enseñanza del léxico», en *Mosaico*, 20, [en línea]. Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, pp. 37-42, [ref. de 28 de junio de 2017]. Disponible en Web: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=13154>
- HYMES, D. (1972), «On communicative competence», en Pride, J.B. y J. Holmes, *Sociolinguistics*, London, Penguin, pp. 269-293.
- KOIKE, K. (2001), *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico-semántico*, Universidad de Alcalá/Takushoku University.
- LEWIS, M. (1993), *The lexical approach*, Hove, LTP.
- _____ (1997), *Implementing the lexical approach*, Hove, LTP.
- _____ (2000), *Teaching collocation*, Hove, LTP.
- NATION, I. S. P. (2001), *Learning vocabulary in another language*, Cambridge, Cambridge University Press.
- OSIMO, B. (2004), *Traduzione e qualità. La valutazione in ambito accademico e professionale*, Milano, Hoepli.
- _____ (2011), *Manuale del traduttore*, Milano, Hoepli.
- RUIZ, L. (2001), *Las locuciones en español actual*, Madrid, Arco/libros.
- SELINKER, L. (1969), «Language transfer», en *General Linguistics*, 9, pp. 67-92
- _____ (1972), «Interlanguage», en *IRAL*, X: 2, pp. 209-231.
- Steel, B (1979), «Indicios culturales en el idioma español (Unos apuntes para los estudiantes extranjeros)», [en línea]. La primera versión se publicó en *Yelmo*, 27: 16-21, [ref. de 15 de mayo de 2017]. Disponible en Web: <http://www.briansteel.net/articsylibros/espultura.htm>.

- SWAN, M. (2006), «Chunks in the classroom. Let's not go overboard», [en línea]. La primera versión se publicó en *The Teacher Trainer*, 20: 3, [ref. de 21 de julio de 2017]. Disponible en Web: [<http://mikeswan.net/articles/>](http://mikeswan.net/articles/).
- THORNBURY, S. (1998), «The Lexical Approach: a journey without maps?», [en línea]. La primera versión se publicó en *Modern English Teacher*, 7: 4, [ref. de 3 de marzo de 2017]. Disponible en Web: <http://www.scottthornbury.com/articles.html>.
- WRAY A. (2002), *Formulaic Language and the Lexicon*, Cambridge, Cambridge University Press.

Textos:

- MARIAS, J. (2011), *Los enamoramientos*, Madrid, Alfaguara.
- _____ (2012), *Gli innamoramenti* (trad. de Glauco Felici), Torino, Einaudi.
- SÁNCHEZ, C. (2000), *Últimas noticias del paraíso*, Madrid, Alfaguara.
- _____ *Ultime notizie del paradiso* (trad. de Autor), inédita.

Diccionarios combinatorios de español:

- ALONSO RAMOS, M. et al., *DICE. Diccionario de colocaciones del español*, [en línea]. La Coruña, España: Universidade da Coruña, [ref. de 2 de septiembre de 2017]. Disponible en Web: <http://www.dicesp.com/paginas>.
- BOSQUE, I. (dir.) (2004), *REDES. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*, Madrid, SM.
- (2006), *Diccionario combinatorio PRÁCTICO del español contemporáneo*, Madrid, SM.

Diccionarios combinatorios de italiano:

- TIBERII, P. (2012), *Dizionario delle collocazioni*, Bologna, Zanichelli.
- URZI, F. (2009), *Dizionario delle combinazioni lessicali*, Lussemburgo, Convivium.

Diccionarios monolingües de español:

- MOLINER M. (2008), *Diccionario de uso del español*, Madrid, Gredos.
- Real Academia Española (2003), *Diccionario de la lengua española*, 22ª, [en línea]. Barcelona, España: Espasa libros, [ref. de 11. De septiembre de 2017]. Disponible en Web: <http://www.rae.es/rae.htm>.
- _____ (2014), *Diccionario de la lengua española*, 23ª, [en línea]. Barcelona, España: Espasa libros, [ref. de 11. De septiembre de 2017]. Disponible en Web: <http://dle.rae.es/?w=diccionario>.
- SECO, M., Olimpia ANDRÉS y Gabino RAMOS (2004), *Diccionario fraseológico documentado del español actual*, Madrid, Aguilar. Santillana.
- VV. AA. (2001), *LEMA. Diccionario de la lengua española*, Barcelona, Spes

VV. AA., Diccionario CLAVE, [en línea]. Madrid, España: SM, [ref. de 11 de septiembre de 2017]. Disponible en Web: <http://clave.smdiccionarios.com/app.php>

Diccionarios monolingües de italiano:

DEVOTO G. y Giancarlo OLI (2012), *Il Devoto-Oli 2013*, Milano, Le Monnier,
GABRIELLI A. (2011), Grande dizionario Hoepli italiano, [en línea]. Milano, Italia: Hoepli, [ref. de 11 de septiembre de 2017]. Disponible en Web: http://www.grandidizionari.it/Dizionario_Italiano.aspx?idD=1

Istituto Treccani, Dizionario, [en línea]. Roma, Italia: Istituto della Enciclopedia Italiana fondata da Giovanni Treccani, [ref. de 11 de septiembre de 2017]. Disponible en Web: <http://www.treccani.it/vocabolario/>

QUARTU, M. (2010), Dizionario dei Modi di Dire della lingua italiana, Milano, Italia: Hoepli, [ref. de 25 de agosto de 2017]. Disponible en Web: <http://dizionari.corriere.it/dizionario-modi-di-dire/>.

Diccionarios bilingües:

ARQUÉS, R. y Adriana PADOAN (2012), *Il grande dizionario di spagnolo*, Bologna, Zanichelli.

GIORDANO, A. y Cesáreo CALVO RIGUAL (2006), *Dizionario spagnolo*, Barcelona, Herder.

VV. AA. (2011), *Grande dizionario di spagnolo*, Milano, Garzanti.

Corpora consultados:

Real Academia Española, CREA Corpus de referencia del español actual, [en línea]. Madrid, España: RAE, [ref. de 3 de septiembre de 2017]. Disponible en Web: <http://corpus.rae.es/creanet.html>.

CORPES XXI Corpus del español del siglo XXI, [en línea]. Madrid, España: RAE, [ref. de 3 de septiembre de 2017]. Disponible en Web <http://www.rae.es/recursos/banco-de-datos/corpes-xxi>.

SSLMIT DEV Online Corpora Service, *la Repubblica*, [en línea]. Forlì, Italia: Università di Bologna, [ref. de 3 de septiembre de 2017]. Disponible en Web: <http://dev.sslmit.unibo.it/corpora/corpus.php?path=&name=Repubblica>

Estudio y propuesta de traducción de los culturemas en la D. O. P. Montilla-Moriles

Francisco Luque Janodet
Universidad de Córdoba
l32lujaf@uco.es

Fecha de recepción: 16.11.2017

Fecha de aceptación: 28.12.2017

Resumen: Los culturemas han sido objeto de estudio desde hace décadas. Su interés en el sector turístico radica en la importancia que tienen a la hora de presentar una determinada cultura al público extranjero. En el presente trabajo pretendemos presentar brevemente el estado del sector turístico en España y realizar un acercamiento al enoturismo. Asimismo, expondremos y trataremos de trasvasar al francés una serie de culturemas propios de la gastronomía y de la producción de vino existentes en la D.O.P. Montilla-Moriles; si bien algunos de ellos pueden existir en otras regiones vinícolas andaluzas dada su tradición compartida.

Palabras clave: Culturemas, interculturalidad, Montilla-Moriles, vino, gastronomía

Study and proposal of translation of culturemes in Montilla-Moriles Designation of Origin

Abstract: Culturemes has been a subject of study over the last decades. Their interest in the tourist sector lies in the way they introduce a culture to a foreign tourist. This work aims, after a brief presentation of the tourist sector in Spain, to do an approach to the wine tourism sector. Furthermore, it will be analyzed a series of culturemes which exists in Montilla-Moriles Designation of Origin. Nevertheless, it is true that many of these cultural terms could be known in other wine making regions of Andalusia as part of their common traditions.

Keywords: Culturemes, interculturality, Montilla-Moriles, wine, local gastronomy.

Sumario: Introducción. 1. Formulación de hipótesis y metodología. 2. El sector turístico en España. 3. Interculturalidad y traducción: el tratamiento de los culturemas. 4. Análisis y propuesta de traducción. Conclusiones.

Introducción

El traductor debe realizar una doble labor: aquella de mediador o intermediario interlingüístico y de mediador intercultural. Ambas son de vital importancia para poder trasladar correctamente todos los elementos que conforman un texto de una lengua origen a una lengua meta, preservando el sentido original y respetando todos aquellos elementos culturales presentes en el mismo. En este sentido, el traductor deberá tener un conocimiento profundo no solo de sus lenguas de trabajo, sino de las distintas culturas que impregnan dichas lenguas.

El presente escrito pretende, mediante una presentación del estado del sector turístico en España, realizar un acercamiento al sector enoturístico; así como exponer y analizar una serie de culturemas propios de dicha comunidad, centrándonos en aquellos existentes en la Denominación de Origen Protegida Montilla-Moriles¹, lo que permitirá facilitar las futuras traducciones de los distintos textos de promoción turística en los que puedan aparecer, poner en valor esta D.O.P. cordobesa, así como sentar las bases de un estudio más amplio, detallado y profundo de los culturemas y terminología típicos de esta zona vinícola.

1. Formulación de hipótesis y metodología

El estudio y tratamiento de los culturemas ha suscitado gran interés desde hace décadas, lo cual se ha visto acentuado dada su presencia e importancia en los textos turísticos. Por ello, para la realización de nuestro estudio, partimos de la siguiente hipótesis: La competencia traductora y el conocimiento de las culturas implicadas influyen decisivamente en la identificación y tratamiento de los culturemas presentes en un texto.

La finalidad de nuestro estudio es, por una parte, mostrar los culturemas propios del ámbito vinícola andaluz, prestando especial atención a aquellos de la D.O.P. Montilla-Moriles. No obstante, nos parece necesario indicar que muchos de estos términos pueden encontrarse en otras regiones y denominaciones, fruto de su historia y tradiciones compartidas.

Los culturemas que presentamos proceden, fundamentalmente, de dos fuentes: en primer lugar, de nuestra experiencia como traductores de español a francés de textos enoturísticos de esta región vinícola y, en segundo lugar, de nuestra labor investigadora en torno al ámbito vitivinícola, la cual hemos centrado, actualmente, en el estudio de los vinos andaluces.

¹ En adelante, D.O.P.

Cabe recordar que, a menudo, la identificación de estos términos culturales puede resultar difícil, especialmente si se trata de un caso de traducción inversa, como el que presentamos a continuación. Dicha complejidad, además, se acentúa si el traductor procede de la zona geográfica en cuestión.

Por otro lado, el abanico de contextos dentro del enoturismo en el que podemos encontrar este tipo de términos es realmente amplio: gastronomía, vendimia, producción de vino, lugares geográficos, edificios, tradiciones relacionadas con el vino, etc. Por tanto, dada la gran oferta enoturística que existe en la actualidad expondremos casos de culturemas en dos ámbitos delimitados: gastronomía y producción del vino, centrándonos en dos productos en particular, a saber, el vino de tinaja y el vino Pedro Ximénez. Para ello, hemos elaborado una serie de tablas en las que presentamos el término original en español e indicamos la técnica de traducción utilizada, así como nuestra propuesta de traducción al francés.

2. El sector turístico en España

El turismo vive en los últimos años una época dorada en España. El potencial turístico de este país queda reflejado claramente en las cifras aportadas por el Instituto Nacional de Estadística (2017), según las cuales España recibió 75,3 millones de turistas internacionales en 2016, con un aumento del 10,3% respecto al año anterior.

Las expectativas de este sector son, además, halagüeñas. Según el portavoz del Gobierno de España y actual Ministro de Educación, Cultura y Deporte, Íñigo Méndez de Vigo, España podría alcanzar la cifra de 83 millones de turistas si se mantiene el ritmo de crecimiento de los dos primeros meses de 2017.

Por ello, en el contexto del enoturismo, las distintas bodegas, Consejos Reguladores, lagares y demás empresas se sirven del gran potencial turístico de España y del vino para crear, por ejemplo, rutas enoturísticas como la Ruta del Vino de las Rías Baixas, de Jumillo, de Somontano, la Ruta del vino Ribera del Duero, la de Montilla-Moriles, etc. Dichas rutas dan a conocer al visitante los productos típicos de la región, su gastronomía, ofrecen actividades variadas y potencian el turismo de interior.

3. Interculturalidad y traducción: el tratamiento de los culturemas

La relación entre interculturalidad y traducción ha sido planteada por multitud de autores. Hurtado Albir (2001: 607) plantea la doble labor de mediación que debe desarrollar un traductor al afirmar que «la traducción no sólo se produce entre dos lenguas diferentes, sino también entre dos culturas diferentes; la traducción es, pues, una comunicación cultural».

Por tanto, coincidimos plenamente con Durán Muñoz (2012: 2) cuando afirma que:

El traductor, por excelencia, es un mediador entre lenguas y culturas y, por tanto, desempeña dos papeles importantes durante el proceso traductor: el papel de mediador lingüístico y el papel de mediador cultural. En esta doble vertiente, es obvio que el traductor deba contar con una formación lingüística de sus lenguas de trabajo además de una formación cultural en dichas lenguas. Durán Muñoz (2012: 2).

Esta doble labor planteada por Durán Muñoz es indispensable para la correcta transmisión de información y para poder adecuar dichos textos al lector extranjero, especialmente en aquellos de índole turística, en los que encontramos un número considerable de *realía* o culturemas.

El concepto de «culturema» ha sido estudiado desde hace décadas desde distintas perspectivas y enfoques. No es nuestro objetivo profundizar en todo lo que engloba, dada su complejidad; no obstante, cabe recordar que fue Nida (1945) el primero en clasificar los problemas de traducción en cinco categorías: 1) ecología; 2) cultura material; 3) cultura social; 4) cultura religiosa y 5) cultura lingüística.

Asimismo, nos parece necesario presentar la definición propuesta por Molina Martínez (2001: 89), la cual nos parece bastante acertada y completa, quien lo considera como un «[...] elemento verbal o paraverbal que posee una carga cultural específica en una cultura y que al entrar en contacto con otra cultura a través de la traducción puede provocar un problema de índole cultural entre los textos origen y meta».

Numerosos autores señalan la gran dificultad que entraña el tratamiento de los culturemas, como Hurtado Albir (2001: 607), quien afirma que «el trasvase de los elementos culturales presentes en un texto es uno de los mayores problemas a los que se enfrenta un traductor».

Frente a esta dificultad y a todos los problemas de traducción que entrañan los culturemas, numerosos autores han propuesto una serie de factores que deben ser tenidos en cuenta, posibles soluciones y técnicas de traducción para el tratamiento de estos términos culturales. Hurtado Albir (2001: 614-615) plantea como factores determinantes: el tipo de relación

entre las dos culturas implicadas, la cual determina el grado de acercamiento, la visión de una cultura sobre otra y el trasvase de elementos culturales, el género textual y el ámbito donde se inserta el culturema; la naturaleza de este (registro al que pertenece, grado de novedad, etc.), las características del destinatario, la finalidad de la traducción, la función del culturema y su relevancia en el conjunto del texto. Se debe tener en cuenta que, en los textos turísticos, la presencia de culturemas tiene una gran importancia dado que se pretende atraer al receptor mostrando la cultura de un país, aportando, por tanto, «color local» al texto.

Las técnicas de traducción para tratar estos términos son también diversas. Por ello, presentamos la clasificación de las principales técnicas elaborada por Hurtado Albir y Molina (2001), la cual pretende unificar los criterios existentes y, además, abarcar las posibilidades de variación.

Adaptación	Generalización vs particularización
Ampliación lingüística vs comprensión lingüística	Modulación
Amplificación vs elisión	Préstamo
Calco	Sustitución
Compensación	Traducción literal
Creación discursiva	Transposición
Descripción	Variación
Equivalente acuñado	

Figura 1. Técnicas de traducción según Hurtado Albir y Molina
(Hurtado Albir, 2001: 269)

4. Análisis y propuesta de traducción

Los culturemas dentro de los textos turísticos y, concretamente, los enoturísticos pueden aparecer en cualquier temática, ya que, como indica Bugnot (2006: 10), centrándose en el ámbito de los folletos turísticos, estos «[...] admiten una variada intertextualidad, poseen una temática extensa y una semiótica plural (códigos verbal, icónico, simbólico), se estructuran para conformar una realidad idealizada que apela a los sentidos y a las emociones». Por este motivo, nos parece necesario limitarnos a exponer ejemplos en dos ámbitos concretos: la gastronomía y la producción del vino, particularmente, del dulce Pedro Ximénez y del vino de tinaja.

La gastronomía es, en nuestra opinión, un ámbito en el que el traductor deberá lidiar con toda una serie de culturemas. Bugnot (2006: 11) considera que «en textos promocionales escritos, la inserción del elemento

gastronómico como subtema recurrente, se convierte, desde un punto de vista sincrónico, en una fuente de placer y «lépaysement», de ahí su relevancia en este tipo de textos y la importancia de un correcto trasvase. Cabe recordar, además, que gran parte de los culturemas que presentaremos en este artículo son opacos para los turistas procedentes de otras regiones de España.

No obstante, dada la complejidad que supone el tratamiento de estas palabras culturales, nos parece necesario citar a Hurtado Albir (2001: 615) quien afirma que:

No existen, pues, soluciones unívocas ni técnicas características para la traducción de los culturemas, sino una multiplicidad de soluciones y de técnicas en función del contacto entre las dos culturas, del género textual en que se inserta, de la finalidad de la traducción, etc. Hurtado Albir (2001: 615).

Por tanto, la validez de estas opciones de traducción dependerá en gran medida de los factores que indicamos anteriormente en el presente escrito. Además, debemos recordar que nuestra propuesta de traducción en el ámbito gastronómico no solo debe generar al receptor una imagen mental fiel a la preparación y al aspecto del plato, sino también resultar apetecible. De esta manera, debemos evitar, como indica Bugnot (*ibid.*: 15): [...] un excesivo apego al TO que deriva en una sistematización palabra por palabra, independientemente del elemento gastronómico que debe ser traducido a la otra lengua».

Asimismo, nos parece necesario indicar que los ejemplos presentados del ámbito de la gastronomía se encontraban, fundamentalmente en cartas de restaurante y menús, por lo cual, las descripciones debían ser concisas y transmitir la mayor cantidad de información posible.

En Ejemplo 1, podemos encontrar, por ejemplo, una preparación propia creada a partir de otra preparación típica de Andalucía, el *flamenquín*.

Ejemplo 1	
Palabra española	Bolitas de flamenquín
Propuesta de traducción al francés	Bolitas de flamenquín (<i>boulettes au jambon sec enroulé avec du porc, pannées et frites</i>)
Técnica de traducción empleada	Descripción

El *flamenquín* es un plato cada vez más conocido en nuestro país, cuya receta, además, varía en función de la zona, ya que podemos encontrarlo, por ejemplo, relleno con queso. En el caso que presentamos, hemos recurrido a un equivalente en francés para la palabra «bolita»: *boulette*. No obstante, dado que no existe posible equivalente en esta lengua para la palabra *flamenquín*, que, además, puede no ser conocida por hablantes procedentes de otras regiones de España, optamos por describirlo en nuestra traducción.

Encontramos, además, una dificultad añadida en este proceso de descripción, dado que aparece el concepto de «jamón», un término con una gran carga cultural. No es posible traducir «jamón» por *jambon*, ya que genera una imagen mental diferente del producto al receptor. Por un lado, evocará al jamón curado, serrano o ibérico al receptor español, mientras que, posiblemente, *jambon* evoque el *jambon blanc* (jamón cocido) al receptor francófono. Existen en francés numerosas soluciones para resolver el problema de traducción que plantea la palabra «jamón» y que podrían funcionar dentro de un determinado contexto como *jambon cru*, *jambon cru sec*, *jambon sel sec*. No nos parece adecuado, en este caso, adaptar el término «jamón» por *jambon de Bayonne*, si bien pudiera ser un producto semejante, ya que estaríamos aportando una información incorrecta tanto sobre el origen como sobre las características del producto.

Asimismo, en Ejemplo 2, se ofrece también una descripción de una preparación típica de la zona hecha a partir de pescado, el *crispín*.

Ejemplo 2	
Palabra española	Crispín
Propuesta de traducción al francés	Crispín (<i>croquette en forme de rouleau fourrée d'une sauce béchamel, poisson blanc et crevettes servie avec une sauce de ketchup et mayonnaise</i>).
Técnica de traducción empleada	Descripción

En este caso debemos señalar, de nuevo, que, al tratarse de una preparación popular en la zona, su receta variará en función del cocinero y del lugar en el que se sirva, ya que, a menudo se incluye patata entre sus ingredientes. Consideramos definir esta preparación como una especie de croqueta, pero de mayor tamaño y más alargada. En este caso, pudimos

hallar un equivalente en francés, *croquette* al que complementamos con el sintagma *en forme de rouleau*.

Seguidamente, en Ejemplo 3, presentamos un postre también típico de esta región, el *pastelón*, elaborado en pastelerías de la zona.

Ejemplo 3	
Palabra española	Pastelón
Propuesta de traducción al francés	Pastelón (<i>gâteau à pâte feuilletée fourré de confiture de courge de Siam nappé de meringue</i>)
Técnica de traducción empleada	Descripción

En este caso, presentamos un pastel hecho de hojaldre, relleno de cabello de ángel y envuelto en merengue. Se debe prestar atención al falso amigo *cheveux d'ange* que puede ser un tipo de guirlanda, en francés, *guirlande*, tal y como lo define el diccionario disponible en la página web del Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales²: «Guirlande en fil d'argent pour la décoration des arbres de Noël». Se trata, además, de un término polisémico, ya que designa un tipo de pasta hecha a base de trigo. Si bien hemos podido constatar su uso en algunos libros, optamos, en pro de una mayor claridad para el lector francófono, por utilizar el término *confiture* («mermelada»), indicando, asimismo, el ingrediente principal.

Como se puede observar, el vino es parte de la cultura, historia y tradiciones de una región, elementos que cristalizan en la existencia de palabras que no son utilizadas en otras regiones, hecho que puede producir problemas de ininteligibilidad entre hablantes de un mismo idioma y país. Por ejemplo, en las D.O.P. de Málaga, Jerez-Sherry-Xérès y Montilla-Moriles tiene lugar la fase del asoleo con el fin de pasificar la uva para obtener, posteriormente, el vino dulce Pedro Ximénez. Por ello, en la región vinícola cordobesa encontramos el término «pasera», esto es, grandes superficies de terreno en los pagos de estas denominaciones, muchas veces cercanos a las bodegas y lagares, donde se extiende la uva para su pasificación.

² Disponible en: <http://www.cnrtl.fr/definition/ange> [Fecha de consulta: 31/08/2017].

Ejemplo 4	
Palabra española	Pasera
Propuesta de traducción al francés	<i>Pasera, grandes surfaces de terrain protégées par une toile où l'on étend les raisins au soleil pour les sécher</i>
Técnica de traducción empleada	Amplificación

Si bien en las bases de datos como IATE aparece como equivalente de «pasero», más utilizado en la zona de Málaga, los términos *clayon* y *clayette*, no nos parece adecuado su uso en este contexto. Del mismo modo, la base de datos de Termcat presenta como equivalente de «pasera» la palabra *séchoir*, la cual no se ajusta, de nuevo, a esta realidad de Andalucía. Cabe, además, indicar que, a pesar de haber optado por el verbo *sécher*, existen en francés otras opciones como *passeriller* o, si se prefiere nombrar esta fase de producción del vino dulce, *le passerillage*.

Lo mismo sucede con las tinajas, donde se elabora el denominado «vino de tinaja», como indicamos en Ejemplo 5. La importancia de estos recipientes semienterrados es fundamental para elaborar este vino amparado por la D.O.P. Montilla-Moriles. Su origen, tal y como señala Cruz Marques (1995: 32-33) se remonta a la época en la que «la fermentación [...] se realizaba antiguamente en pequeñas tinajas de barro y posteriormente en tinajas de hormigón armado que se construían cada vez mayores para abaratar el precio de su construcción».

Precisamente este vino, según Corbacho (2016), culmina en la tinaja su proceso de fermentación y donde es protegido por el velo de flor.

Ejemplo 5	
Palabra española	Tinaja
Propuesta de traducción al francés	<i>Grandes jarres cylindriques en béton armé et partiellement enterrées, dans lesquelles le vin fermente.</i>
Técnica de traducción empleada	Descripción

Conclusiones

Tras este breve estudio de los culturemas que un traductor puede encontrar a la hora de traducir textos enoturísticos de esta zona vinícola, podemos extraer las siguientes conclusiones:

En primer lugar, hemos confirmado la hipótesis inicial planteada. La labor documental y el conocimiento de las culturas implicadas son de vital importancia para poder identificar un culturema y poder trasladarlo adecuadamente. Asimismo, la competencia lingüística del traductor debe ser óptima especialmente si se trata de encargos de traducción inversa.

Por tanto, consideramos imprescindible que este tipo de encargos sea realizado por traductores profesionales con experiencia y con unos conocimientos lingüísticos sólidos, que ejerzan, además, una labor de mediación cultural. Sin embargo, creemos oportuno y necesario solicitar una corrección de nuestras propuestas de traducción a personas nativas, quienes podrán indicar si nuestra propuesta es aceptable y adecuada o proponer sugerencias. Su colaboración es, en nuestra opinión, siempre de gran ayuda en nuestra labor.

Finalmente, creemos que sería realmente interesante continuar esta línea de estudio, recopilando y documentando términos de la región vinícola Montilla-Moriles, así como los culturemas que existan en ella, analizando las traducciones que se hacen de estos en los distintos documentos turísticos.

Referencias bibliográficas

- BUGNOT, M. A. (2006): «La traducción de la gastronomía: textos y contextos (francés-español)». En: *TRANS Revista de Traductología*, 10, pp. 9-22. Disponible en: http://www.trans.uma.es/pdf/Trans_10/t10_9-22_MABugnot.pdf
- CONSEJO DE MINISTROS (07/04/2017): [Gobierno regula la concesión de subvenciones para la asistencia jurídica gratuita](#) [en línea], 7 de abril de 2017 [ref. de 20 de agosto de 2017]. Disponible en Web: <http://www.lamoncloa.gob.es/consejodeministros/resumenes/Paginas/2017/070417-consejo.aspx?qfr=1&galv2r=7&gal1er=0>
- CORBACHO, N. S. (2016): [El secreto mejor guardado de Montilla-Moriles](#) [en línea] *El Diario*, 5 de marzo de 2016 [ref. de 1 de julio de 2017] Disponible en Web: http://www.eldiario.es/andalucia/pasaporte/secreto-mejor-guardado-Montilla-Moriles_0_491351316.html
- CRUZ MARQUES, M.: [Laboración y crianza de los vinos de Montilla-Moriles](#) [en línea]. *Narría: Estudios de artes y costumbres populares* 71-72, pp. 31-35, 1995 [ref. de 7 de julio de 2017] Disponible en Web: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/8482/45719_4.pdf?sequence=1
- DURÁN MUÑOZ, I.: [Necesidades de mejora y adecuación en la traducción de textos turísticos promocionales](#). En: *Herm neus. Revista de Traducción e Interpretación*, 14, pp. 1-10, 2012 [ref. de 13 de agosto

- de 2017]. Disponible en Web: <http://www.academia.edu/3641604/Dur%C3%A1n_Mu%C3%B1oz_I._2012._Necesidades_de_mejora_y_adecuaci%C3%B3n_en_la_traducci%C3%B3n_de_textos_tur%C3%ADsticos_promocionales>
- HURTADO ALBIR, A. (2001): *Traducción y traductología: Introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2017): «España recibe 4,0 millones de turistas internacionales en diciembre, un 13,3% más que en el mismo mes de 2015+» [en línea] 31 de enero de 2017 [ref. de 12 de marzo de 2017]. Disponible en Web: <<http://www.ine.es/daco/daco42/frontur/frontur1216.pdf>>
- MOLINA MARTÍNEZ, L. (2001): *Análisis descriptivo de la traducción de los culturemas árabe-español* [en línea] septiembre de 2001 [ref. de 30 de junio de 2017] Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Disponible en Web: <<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5263/lmm1de1.pdf?sequence=1>>
- NIDA, E. A. (1945): «Linguistics and Ethnology in Translation Problems», *Word*, 2, 194-208.

Gramáticas de español para itálofonos de la segunda mitad del siglo XX: análisis del verbo

María Martínez-Atienza
Universidad de Córdoba
mmartinezatienza@uco.es

Fecha de recepción: 17.05.2017

Fecha de aceptación: 15.06.2017

Resumen: Nuestro objeto de estudio es el análisis del tratamiento de las perífrasis verbales y de las formas de la conjugación de indicativo en un corpus constituido por cuatro gramáticas de español para itálofonos publicadas en Italia en la segunda mitad del siglo XX, concretamente entre 1967 y 1994. Comprobaremos que el análisis de las perífrasis es predominantemente semántico, si bien los autores hacen algunas referencias a la sintaxis de estas construcciones. En el caso de los tiempos de la conjugación, encontramos más información en aquellos casos en que la forma española y su equivalente en italiano presentan mayor número de diferencias en el significado y en el uso. Dado que estas obras están destinadas a estudiantes itálofonos, entendemos estas características desarrolladas en su análisis.

Palabras clave: Gramáticas de español para itálofonos, perífrasis verbales, formas de la conjugación, indicativo.

Grammars of Spanish for italophones of the second half of the 20th century: analysis of the verb

Abstract: Our object of study is the analysis of the treatment of verbal periphrasis and forms of the conjugation of indicative in a corpus constituted by four grammars of Spanish for italophones published in Italy in the second half of the 20th century, specifically between 1967 and 1994. We will verify that the analysis of the periphrasis is predominantly semantic, although the authors make some references to the syntax of these constructions. In the case of conjugation tenses, we find more information in those cases in which the Spanish form and its Italian equivalent presents more differences in meaning and usage. Since these works are intended for Italian-speaking students, we understand these characteristics developed in their analysis.

Key words: Grammars of Spanish for italophones, verbal periphrasis, forms of conjugation, indicative.

Sumario: Introducción. 1. Perspectiva de estudio. 2. Análisis del verbo en el corpus de gramáticas. 2.1. Las perífrasis verbales. 2.1.1. Terminologización. 2.1.2. Perspectiva lingüística de estudio de las perífrasis verbales. 2.1.2.1. Vian y Bellini (1967). 2.1.2.2. Granados (1982). 2.1.2.2.1. Adverbios y locuciones entre el auxiliar y el auxiliado. 2.1.2.2.2. Restricciones del verbo auxiliar. 2.2.2.2.3. Desemantización del verbo auxiliar. 2.1.2.3. Frisoni y Bughy (1986). 2.1.2.4. Bellini (1994). 2.2. Los tiempos verbales de la conjugación. 2.2.1. Vian y Bellini (1967). 2.2.2. Granados (1982). 2.2.3. Frisoni y Bughy (1986). Conclusiones

Introducción

Nuestro objeto de estudio es el análisis del verbo en un corpus constituido por cuatro gramáticas de español para itálofonos publicadas en Italia en la segunda mitad del siglo XX, concretamente la primera de ellas, de Vian y Bellini, se publica en 1967 y la última, de Bellini, en 1994. Entre ambas, analizamos la de Granados, de 1982, y la de Frisoni y Bughy, de 1986. En particular, estudiamos el tratamiento que reciben las perífrasis verbales en estas obras, la terminologización y la perspectiva de estudio, predominantemente semántica, como vamos a comprobar. Por otro lado, estudiamos el análisis que llevan a cabo los autores del significado y uso de los tiempos verbales de la conjugación en el modo indicativo. Como esperamos, se concentran en aquellas formas que presentan mayor número de diferencias entre ambas lenguas.

En el análisis de las perífrasis verbales en las gramáticas objeto de nuestro estudio, utilizaremos los criterios que ya usamos en el *Diccionario de perífrasis verbales* (2006) y que el lector puede consultar en la introducción a esta obra, cuyo autor es Luis García Fernández.

Para las cuatro gramáticas, hemos adoptado como criterio elegir la edición más reciente, pues nos interesa comprobar si ha habido una evolución en las ideas desde la primera obra publicada. Por otro lado, a lo largo de nuestra exposición seguimos un orden cronológico entre los distintos gramáticos, de modo que sea posible estudiar si las anteriores pueden influir en las posteriores.

1. Perspectiva de estudio

Como ya expusimos en Martínez-Atienza (2016), Zamorano Aguilar (2012) desarrolla una interesante hipótesis en la que interpreta la historiografía lingüística como un proceso comunicativo. De acuerdo con ello, desarrolla los distintos objetivos de la Historiografía desde la Teoría de la Comunicación, dependiendo del objeto de estudio en el que focalicen la

atención, que puede ser el emisor, el receptor, el mensaje, el canal, el código o el contexto. Así pues, subdivide esta disciplina en seis en función del objeto de estudio: Historia de la Lingüística, centrada en el emisor, Historiografía de la Lingüística, en el receptor, Historificación de las Ideas Lingüísticas, en el mensaje, Gramaticografía y Lexicografía Histórica [*et al.*], en el canal, Meta-HL, en el código y Disciplinas afines, en el contexto. Por otro lado, a partir de las principales relaciones que se pueden establecer entre estas subdisciplinas, distingue entre %Historia de la Lingüística Interna, centrada en el emisor+mensaje, Historia de la Lingüística Externa, en emisor+contexto, Historiografía de la Lingüística Interna, en receptor+mensaje, Historiografía de la Lingüística Externa, en receptor+contexto, Metahistoria de la Lingüística, en emisor+código y Metahistoria de la Lingüística, en receptor+código.¹

De acuerdo con esta hipótesis del estudioso, el trabajo que aquí presentamos está centrado en la relación entre el mensaje y el receptor, de modo que queda encuadrado en el marco de la denominada Historiografía de la Lingüística Interna.²

2. Análisis del verbo en el corpus de gramáticas

2.1. Las perífrasis verbales

2.1.1. Terminologización

Vian y Bellini (1967) no utilizan un término específico para hacer referencia a las perífrasis verbales. Los gramáticos se refieren a ellas por su valor semántico. Así, perífrasis como <haber de + infinitivo>, <tener que + infinitivo> o <deber + infinitivo> son %verbi d'obbligo+, mientras que <estar + gerundio>, <acabar de + infinitivo> o <ir a + infinitivo> son %tre tempi dell'azione+. Las presentan como unas formas verbales más de la conjugación, sin utilizar un término que haga referencia a su especificidad.

En Granados (1982) sí encontramos una terminología específica para hacer referencia a las perífrasis verbales, que es %coniugazione perifrastica+. Dentro de esta clase, desarrolla una subdivisión basada en el valor semántico de las perífrasis. Así, incluye en el grupo %verbi d'obbligo+ las formas <Haber de + infinitivo>, <Tener que + infinitivo>, <Deber + infinitivo>

¹ Véase también Brekle (1986) *apud* Zamorano (2012) sobre la división de la Historiografía en subdisciplinas en función de su objeto de estudio.

² Véase el cuadro que presenta el autor en la página 268 del modelo comunicativo ampliado, en el que va especificando el objeto de estudio de las distintas subdisciplinas.

y <Deber de + infinitivo> (pp. 218 y 219). Utiliza, además, el término *ausiliare* para hacer referencia a la estructura formal de las perífrasis, que hasta ahora no había aparecido:

Chiamiamo coniugazione perifrastica l'uso del verbo come ausiliare seguito da un infinito, o da un gerundio preceduti o no da una preposizione o da **que**. (p. 217).

Junto al término *conjugación perifrástica* utiliza también la misma autora el término *frase verbal*

Por lo que respecta a Frisoni y Bughy (1986), no utilizan un término específico para hacer referencia a las perífrasis verbales, pero sí el término *ausiliare*, tanto para las construcciones que constituyen nuestro objeto de estudio como para el verbo *haber* de los tiempos compuestos y para la formación de las pasivas:

Haber. a) Come ausiliare, serve alla formazione dei tempi composti di tutti i verbi spagnoli (attivi, neutri, riflessivi, pronominali, impersonali, e anche del verbo *ser*), nella forma attiva, cioè quando è il soggetto che fa l'azione espressa dal verbo; (p. 80).

Ser. a) È l'ausiliare della forma passiva, notando che in spagnolo non può essere sostituito da *venir*. (P. 81).

En Bellini (1994) encontramos una terminología específica para estas construcciones, puesto que habla de *coniugazione perifrastica*. Además, utiliza el término *ausiliare*, ya sea para el verbo *haber* en las formas compuestas, ya sea para *tener*, *andar* o *llevar* en las perífrasis verbales correspondientes.

2.1.2. Perspectiva lingüística de estudio de las perífrasis verbales³

2.1.2.1. Vian y Bellini (1967)

Vian y Bellini (1967) presentan un análisis de las perífrasis verbales del español desde el punto de vista de su valor semántico. Así pues, se refieren a <*haber de + infinitivo*>, <*tener que + infinitivo*> y <*deber + infinitivo*> como *verbi d'obbligo*. Afirman que son construcciones verbales que pueden equivaler al verbo *dovere*: *le forme personali di dovere italiano, oltre che con **haber de**, si traducono anche con **tener que, deber**, e*

³ La bibliografía sobre las perífrasis verbales del español es amplia. Entre otras referencias, remitimos al lector a algunos trabajos ya clásicos, como son: Fernández de Castro (1999), García Fernández (2006), al que ya hemos hecho referencia arriba, Gómez Torrego (1999) o Yllera (1999).

deber de [õ]⁴. Entre ellas, establecen unos límites poco precisos, como son: %haber de + infinitivo: quando dovere indica un'obbligazione non strettamente necessaria+;

Devo dirti una cosa = He de decirte una cosa

Dobbiamo ritornare? = ¿**Hemos de volver?**

A veces incluso se hace referencia al %carácter moral+ a la hora de especificar el valor semántico de una perífrasis: %Deber + infinito: per lo più quando dovere indica un obbligo di carattere morale+;

Una diferencia temporal es la que sirve para distinguir las perífrasis <estar + gerundio>, <acabar de + infinitivo> e <ir a + infinitivo>, puesto que son %los tres tiempos de la acción+; para el presente, el pasado y el futuro, respectivamente. Obsérvese que los autores afirman que las tres perífrasis expresan una acción, esto es, no tienen en cuenta que pueden expresar también un estado, como en el ejemplo *Acabo de estar con Juan y no me ha contado nada*. Por otro lado, con esta caracterización no se hace referencia al hecho de que el auxiliar de <estar + gerundio> en español, a diferencia de lo que sucede en italiano, puede conjugarse en cualquier tiempo verbal, sea presente, pasado o futuro, a diferencia del italiano, donde esta perífrasis no puede conjugarse en pretérito perfecto simple (*passato remoto*). Así pues, la caracterización de <estar + gerundio> como %tempo dell'azione presente+ no sería válido, puesto que tenemos ejemplos como *Estuve viviendo en Buenos Aires tres meses*, *He estado viviendo en Buenos Aires durante bastante tiempo* o *Estaré viviendo en Buenos Aires a partir de mayo*.

2.1.2.2. Granados (1982)

Por lo que se refiere a Granados (1982), el análisis que presenta de las construcciones perifrásticas tiene un carácter semántico-formal que lo diferencia de las obras estudiadas hasta ahora. La autora presta atención a la estructura formal que pueden tener las perífrasis verbales. Como hemos señalado arriba en el apartado X, describe estas construcciones como formadas por un auxiliar más un infinitivo o un gerundio, precedidos o no por una preposición: %Hay que escribir; Iba a salir; Debes de amarle; Estaba estudiando+(p. 217).

Siguiendo a Gili Gaya, como la propia estudiosa afirma, distingue por su significación tres tipos de %conjugaciones perifrásticas o frases verbales

⁴ La negrita es de los autores.

más frecuentes, que son: 1) Progresiva. 2) Durativa. 3) Perfectiva. A su vez, dentro del 1º grupo distingue entre las siguientes: incoativa, terminativa, aproximativa, reiterativa, obligativa e hipotética. En cada grupo y subgrupo clasifica las distintas perífrasis del español.

2.1.2.2.1. *Adverbios y locuciones entre el auxiliar y el auxiliado*

Por otra parte, la estudiosa afirma que es posible introducir adverbios o locuciones y frases adverbiales, entendemos a partir de los ejemplos que entre el verbo auxiliar y el auxiliado, si bien este segundo término no lo utiliza. Ilustra su afirmación con ejemplos como los siguientes:

Tuve en seguida que salir	Dovetti subito uscire.
La gente iba ya saliendo	La gente stava già uscendo.
Debes con razón de amarle	Devi a ragione amarlo. ⁵

2.1.2.2.2. *Restricciones del verbo auxiliar*

Se refiere la estudiosa a la defectividad que presenta una perífrasis como <*tener que* + infinitivo>, que *può essere coniugato in tutti i tempi all'infuori dell'imperativo*. Por otro lado, habla del uso impersonal del verbo *haber* en la perífrasis verbal <*haber que* + infinitivo>.

De la perífrasis <*Ir a* + infinitivo>, afirma que es más frecuente en formas verbales imperfectivas:

Se usa solo en los tiempos presente e imperfecto de indicativo y subjuntivo. Cuando se usa en pretérito absoluto la frase suele ir acompañada de alguna indicación temporal.

Ej.: Voy a salir	<i>Sto per uscire.</i>
Iba a saludarle	<i>Stavo per salutarlo.</i>
No vaya Ud. a caerse	<i>Non sia che cada.</i>
Cuando fui a comenzar me pararon.	<i>Quando fui sul punto di incominciare mi fermarono.</i>

⁵ La negrita es de la autora.

2.1.2.2.3. Desemantización del verbo auxiliar

Aunque no utilice explícitamente el término %desemantización+, Granados (1982) se refiere a este proceso que tiene lugar en las perífrasis verbales:

Deber de + inf. = *dovere*. Indica dubbio, sospetto, congettura, probabilità (il de si può anche sottintendere). In questo caso il verbo *dovere* non ha più il carattere di verbo d'obbligo, ma di ausiliare.

2.1.2.3. Frisoni y Bughy (1986)

Como ya hemos señalado arriba, los autores no utilizan el término *perífrasis verbales*, pero sí *ausiliare*. En cuanto a la perspectiva de análisis que desarrollan es tanto semántica como formal. Así, comprobamos que se refieren al carácter invariable del participio de las formas compuestas y al contraste con el italiano respecto a la imposibilidad de que entre el auxiliar y el auxiliado puedan insertarse adverbios o conjunciones:

osservando que il participio passato coniugato con *haber* resta invariato e deve seguire immediatamente l'ausiliare senza intrusione d'altra voce.
Es.: *Sono ora arrivate le signore = las señoras han llegado ahora. Non ho ancora ricevuto il telegrama, no he recibido aún el telegrama. Mi sono sbagliato, me he equivocado. È piovuto, ha llovido.*

Sin utilizar el término *perífrasis verbal*, hacen referencia tanto al significado de <tener que + infinitivo> como a su forma:

Tener. a) Come *ausiliare* si usa seguito da *que* e assume il significato di %dovere+ (simile ad *haber de*, ma più energico). Es.: *Tengo que pagar a mi sastre. Devo pagare il mio sarto.* (P. 81).

Estar. Traduce il nostro verbo %stare+e si può quindi usare in unione a un gerundio (mentre *ser* lo rifiuta sempre) per indicare una azione progressiva. Es.: *Estoy hablando con el capitán, parlo (sto parlando) col capitano; estuve esperando más de una hora, aspettai (stetti aspettando)⁶ più di un'ora.*

2.1.2.4. Bellini (1994)

El autor clasifica las distintas perífrasis verbales de acuerdo con sus valores semánticos, si bien hace referencia también al modo en que se

⁶ Los autores hacen aquí una traducción literal del ejemplo español puesto que, como es sabido, en italiano el auxiliar de la perífrasis <*stare* + gerundio> no se puede conjugar en *passato remoto*, forma equivalente del pretérito perfecto simple.

construyen. Así, habla de formas de obligación para las perífrasis <*tener que + infinitivo*> y <*deber de infinitivo*>:

Forme d'obbligo

In spagnolo la forme d'obbligo italiana **dovere** si traduce generalmente con

Tener que

+ infinitivo

Deber de

Quando si intende probabilità, incertezza, si ricorre alla forma **deber de + infinito**. (P. 67).

Otro grupo de perífrasis queda incluido con el término *tempi dell'azione*, a saber <*estar + gerundio*> (*azione in corso*), <*acabar de + infinitivo*> (*azione appena terminata*) e <*ir a + infinitivo*> (*azione che si è sul punto di intraprendere*) (p. 68).

2.2. Los tiempos verbales de la conjugación

En este apartado nos detendremos exclusivamente en los aspectos que consideramos de mayor interés en el análisis que hacen estos gramáticos de las formas verbales de la conjugación española, a menudo en contraste con las formas equivalentes en italiano.

2.2.1. Vian y Bellini (1967)

Los autores hacen un estudio pormenorizado del significado y uso de las distintas formas de la conjugación en indicativo y en subjuntivo. Así, en el caso del presente de indicativo, por ejemplo, se refieren 1) Al denominado presente histórico; 2) A la expresión de acciones futuras con ejemplos como *Carlos **regresa** la semana próxima* o *El domingo **hay** una gran fiesta*. (P. 320); 3) Al uso en frases proverbiales o en aforismos: *Quien **canta** su mal **espanta***; 4) En verdades axiomáticas, matemáticas o geográficas: *El cuadrado de la hipotenusa **es** igual a la suma de los cuadrados de los catetos*. (P. 321).

En cuanto al pretérito imperfecto, destacan el valor de *co-pretérito*, con referencia explícita a Andrés Bello:

L'imperfetto indicativo (pretérito imperfecto) esprime di solito un'azione accaduta nel passato contemporaneamente ad un'altra pure passata. Il grammatico Andrés Bello lo ha perciò chiamato anche co-pretérito:

Cuando yo **leía**, él se **burlaba** de mí.

Tú **estudiabas** cuando yo entré.

Junto al valor de copretérito, destacan el frecuente uso del pretérito imperfecto en español con valor de futuro del pasado, esto es, el uso como condicional, en particular con verbos como *haber*, *poder*, *tener* o *convenir*, entre otros:

Poco menos de un cuarto de legua **debíamos** de haber andado (Cervantes)

He aquí el libro que **podías** haber leído

Se esperaba que las clases **habían** de principiar al día siguiente

Convenía haberlo dicho antes. (P. 322)

No se refieren por lo tanto los gramáticos al significado aspectual del pretérito imperfecto como tiempo que focaliza una parte del evento, pero no su inicio ni su final, de modo que se centran en el valor temporal de esta forma como copretérito.

En el análisis del significado y del uso del resto de las formas verbales, los autores hacen referencia a los significados temporales, por tanto a la colocación del evento respecto al momento de la enunciación o respecto a otro momento de la línea temporal. De modo explícito, no encontramos en Vian y Bellini (1967) referencia alguna al aspecto gramatical. Sin embargo, algunas de las explicaciones que presentan indican la focalización o no del evento completo, y por lo tanto los significados aspectuales.⁷ Lo constatamos en la descripción del pretérito perfecto simple, donde explican que este tiempo expresa una acción %completamente transcurrida+, esto es, cuyo límite final se focaliza:

Il Passato remoto (pretérito indefinido o semplicemente pretérito) esprime un'azione compiutamente trascorsa:

Hoy **leí** en clase.

¿Dónde **nació** usted?

⁷ Véase Martínez-Atienza (2012) para una definición y caracterización de las distintas variedades de aspecto gramatical.

La nave **fondeó** a las tres de la tarde.

Cervantes **estuvo** cautivo en Argel.

Una referencia no explícita al aspecto gramatical la encontramos también en la descripción del pretérito perfecto compuesto, ya que se explica que este tiempo puede expresar una acción terminada o también el resultado de un determinado evento, ~~las~~ consecuencias de la cual [la acción] se perciben aún:

Il **Pretérito perfecto** indica, come in italiano, un'azione appena terminata nel momento in cui si parla, o le conseguenze della quale si fanno tuttora sentire.

Mi hermano **estuvo** ayer en la ciudad, pero hoy **se ha vuelto** al campo.

Así pues, Vian y Bellini (1967) hacen un análisis detallado del significado y uso de las distintas formas verbales de la conjugación y se centran para ello principalmente en los valores temporales. No obstante, hemos comprobado que el aspecto gramatical no es en absoluto una categoría ausente; aunque de forma implícita, las referencias al aspecto son varias a lo largo de la obra.

2.2.2. Granados (1982)

Si bien hemos comprobado en los apartados anteriores que la autora presenta un análisis pormenorizado de las perífrasis verbales, no podemos decir lo mismo en el caso del significado de los tiempos verbales, sobre lo que apenas encontramos información. Granados (1982), sin embargo, dedica buena parte de su análisis del verbo al estudio de las diferencias entre el indicativo y el subjuntivo en español e italiano, que, como es sabido, son numerosas. En particular, se refiere al uso del futuro en contextos de subordinación temporal en italiano, tras los nexos *quando*, *en cuanto* o *tan pronto como*, entre otros, donde en español debe usarse el subjuntivo:

Quando verrò da te me lo dirai. Cuando **vaya** a tu casa me lo dirás.

Quando uscirò lo comprerò. Cuando **salga** lo compraré. (P. 368).

Se refiere también a las diferencias entre ambas lenguas en el uso del futuro simple, condicional simple y condicional compuesto:

El **futuro perfecto** y el **potencial perfecto** italianos se traducen con el **potencial simple** (1ª forma) cuando indican una **suposición pasada, posible e insegura**.

Avrà avuto sonno quando si coricò. Tendría sueño cuando se acostó.
Pensavo se sarebbe stato più prudente tacere. Pensaba si **sería** más prudente callar. (p. 369).

Dedica después Granados algunas páginas al estudio de las diferencias entre el gerundio, el infinitivo y el participio, así como a las diferencias formales en la combinación de las formas verbales y los pronombres, pero, como hemos afirmado, no desarrolla un estudio pormenorizado del significado de cada uno de los tiempos verbales.

2.2.3. Frisoni y Bughy (1986)

Estos autores prestan atención a las diferencias existentes entre el español y el italiano en el uso del futuro y del condicional. En particular, atienden a la sintaxis diversa de algunos verbos equivalentes en ambas lenguas, como *sperare* y *esperar*:

a) Se un verbo al futuro è preceduto dalla congiunzione *que* espressa o sottintesa, si rende con il congiuntivo. Es.: Spero che verrà domani.
Espero que llegue mañana (p. 90).

Se refieren también a la diferencia entre ambas lenguas en el uso de la conjunción condicional *si* y las formas verbales de las que puede ir seguida:

b) Quando due futuri sono in relazione tra loro nella stessa frase, quello preceduto dalla congiunzione *si* deve tradursi col presente dell'indicativo: se è preceduto da altre congiunzioni si usa il congiuntivo. Es.: Se avrò denaro vi pagherò. *Si tengo dinero le pagaré.* Quando avrò denaro vi pagherò. *Quando tenga dinero le pagaré* (p. 90).

Llaman también la atención los autores sobre el hecho de que en español tanto la prótasis como la apódosis condicional puedan ir en pretérito imperfecto de subjuntivo, y por tanto en el caso de la apódosis no solo en condicional:

Quando in una frase trovasi un condizionale in relazione col congiuntivo o da esso dipendente, la voce del condizionale può venire sostituita dalla seconda forma dell'imperfetto del congiuntivo. Es.: Se *arrivasse* oggi, forse *vedrebbe* ancora suo padre. *Si llegase hoy quizá verá* (o *viera*) *aún a su padre.* Se fossi ricco, vorrei avere un'automobile. *Si fuese ricco querría* (o *quisiera*) *tener automóvil.*

3.2.4. Bellini (1994)

El autor hace un breve análisis del significado fundamental de las formas verbales del español en contraste con las del italiano. En el caso del presente, ilustra el valor de pasado (el denominado presente histórico) o de futuro que puede adquirir este tiempo. Lo hace, respectivamente, con los ejemplos siguientes:

luego el jefe habla a sus soldados y les dice: ò

¡qué barbaridad! Mañana se lo digo a tus padres (p. 357).

Contrasta los valores del pretérito perfecto simple y del pretérito perfecto compuesto y presenta el segundo como un tiempo que expresa un evento inacabado:

Il **Pretérito indefinido** indica un'azione completamente verificatasi, mentre il **Pretérito Perfecto (Passato prossimo)** indica un'azione continuata nel tempo:

El tranvía se paró y todos bajaron.

Ha llovido durante todo el día.

El significado que atribuye el gramático a la forma compuesta es el característico del equivalente *present perfect* del inglés. En español, sin embargo, ambas formas expresan eventos pasados, concluidos por tanto, con la diferencia de que el evento expresado por el pretérito perfecto compuesto lo presenta más cercano al momento de la enunciación.⁸

Explica también brevemente las diferencias entre el futuro en italiano y en español en lo que se refiere a los contextos sintácticos de aparición (p. 358):

Il **Futuro** italiano, quando dipende da un altro **Futuro** nella proposizione principale, si rende in spagnolo con il **Presente de indicativo**:

si obedeces te contaré una linda historia. Se obbedirai ti racconterò una bella storia.

⁸ Las diferencias entre los significados del pretérito perfecto compuesto y del pretérito perfecto simple o indefinido en español han sido y siguen siendo objeto de estudio. El lector interesado puede consultar los capítulos referidos a ello en la obra editada por Carrasco Gutiérrez (2008) sobre los tiempos verbales compuestos.

Conclusiones

A pesar de que en la segunda mitad del siglo XX son ya muchos los estudiosos que han profundizado en las perífrasis verbales en el ámbito hispánico, sin embargo, en el corpus de gramáticas que ha constituido nuestro objeto de estudio, hemos constatado que no se establecen unos criterios formales claros que permitan distinguir estas construcciones de otras con las que guardan similitud. Por lo que respecta a la terminologización, hemos encontrado *coniugazione perifrastica*, *verbo ausiliare* o *frase verbal*. En cuanto a la perspectiva lingüística, hemos comprobado que tanto el estudio de las perífrasis como de los tiempos verbales del modo indicativo es predominantemente semántico y solo en escasas ocasiones se hace referencia a la sintaxis de las perífrasis verbales. La excepción al respecto la constituye la obra de Juana Granados (1982). De hecho, esta autora afirma que en el cuadro general de las perífrasis verbales que recoge en la página 281 ha seguido a Gili Gaya (1943).

Respecto al análisis en particular de los tiempos verbales de la conjugación, hemos observado que prestan mayor atención a aquellas formas que tienen más diferencias entre ambas lenguas. En cuanto a las categorías utilizadas, en la gramática de Vian y Bellini (1967) comprobábamos que se desarrollaba un análisis basado principalmente en el tiempo gramatical, y que seguían a Andrés Bello (1847) en el estudio del pretérito imperfecto como *copretérito*. Constatábamos, sin embargo, que, si bien en esta gramática no se hacía referencia explícita al aspecto gramatical, determinadas explicaciones del significado de las formas verbales respondían a esta categoría.

Si tenemos en cuenta que estas obras están destinadas al estudio de la lengua española por parte de estudiantes itálofonos, entendemos que predomine en ellas un análisis semántico antes que formal de las perífrasis verbales y de las distintas formas de la conjugación.

Referencias bibliográficas

Referencias bibliográficas primarias

- Bellini, G. (1994): *Grammatica della lingua spagnola*. Milano: LED - Edizioni Universitarie di Economia e Diritto.
- Frisoni, G. y E. J. Bughy (1986): *Nuovissimo metodo di grammatica spagnola*. Milano: Ulrico Hoepli Editore.
- Granados, J. (1982): *La lingua spagnola*. Volume primo. Fonetica, lessico e grammatica elementare. Torino: Paravia.

Vian, C. y G. Bellini (1967): *Grammatica della lingua spagnola*. Milano Varese: Istituto Editoriale Cisalpino.

Referencias bibliográficas secundarias

- Bello, A. (1847): *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. Ed. crítica de R. Trujillo. Santa Cruz de Tenerife: Instituto Universitario de Lingüística Andrés Bello/Cabildo Insular de Tenerife, 1981.
- Brekke, H. E. (1986): ¿What is History of Linguistics and to what end is it produced? A didactic approach. Bynon, Th. y F. R. Palmer (eds.): *Studies in the history of Western Linguistics: in honour of R. H. Robins*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-10.
- Carrasco Gutiérrez, Á. (ed.) (2008): *Tiempos compuestos y formas verbales complejas*. Madrid: Vervuert-Iberoamericana.
- Fernández de Castro, F. (1999): *Las perífrasis verbales en el español actual*. Madrid: Gredos.
- García Fernández, L. (dir.), Á. Carrasco Gutiérrez, B. Camus Bergareche, M. Martínez-Atienza Y M. Á. García Serrano (2006): *Diccionario de perífrasis verbales*. Madrid: Gredos.
- Gili Gaya, S. (1943): *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Biblograf, 1973, 11ª ed.
- Gómez Torrego, L. (1999): Los verbos auxiliares. Las perífrasis verbales de infinitivo. I. Bosque y V. Demonte (eds.): *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe, cap. 51, 3323-3389.
- Martínez-Atienza, M. (2012): Temporalidad, aspectualidad y modo de acción. La combinación entre formas verbales y complementos temporales en español y su contraste con otras lenguas. Múnich: Lincom.
- _____. (2016): El tratamiento de las perífrasis verbales en gramáticas españolas de la primera mitad del siglo XX (1905-1953). *Pragmalingüística*, 24, 154-168.
- Yllera, A. (1999): Las perífrasis verbales de gerundio y participio. I. Bosque y V. Demonte (eds.): *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe, cap. 52, 3391-3441.
- Zamorano Aguilar, A. (2012): Teoría del caos e historiografía de la lingüística. Una interpretación. *Beiträge zur Geschichte der Sprachwissenschaft*, 22, 243-298.

Terminología y traducción de textos musicales (alemán-español): partituras y composición

Silvia Catalina Miranda Gálvez
Universidad de Córdoba
l12migas@uco.es

Fecha de recepción: 20.10.2016
Fecha de aceptación: 15.12.2016

Resumen: El presente trabajo aborda la terminología musical propia de los compositores alemanes y su traducción al español. Para ello, se parte de la hipótesis que interpretar una composición musical requiere un proceso lingüístico similar al que se lleva a cabo en la interpretación de un idioma. Se muestran evidencias de la relación existente entre lenguaje y música y se realiza una comparación entre ambas disciplinas, en base a las teorías de diferentes lingüistas y terminólogos. Una vez demostrado que la música es un lenguaje, desarrollando los principales ámbitos del lenguaje musical con ejemplos gráficos y mostrando la vida y obra de los principales compositores de la historia musical en los países de lengua alemana, se exponen mediante fichas terminológicas los términos musicales alemanes más utilizados en las obras de Gustav Mahler, introduciendo otras obras de compositores coetáneos. Se realiza una traducción al español y se explica la técnica que el intérprete debe de realizar al ver la instrucción del término. Con las entradas de las fichas terminológicas se muestra un glosario en cinco idiomas: español, alemán, inglés, italiano y francés. Finalmente, se establecen las conclusiones finales, que corroboran la hipótesis inicial.

Palabras clave: música, terminología, lenguaje musical, traducción, interpretación musical, término musical alemán.

Terminology and Translation of musical Texts (German-Spanish): Partiture and Composition

Abstract: This work focuses on the specific musical terminology of the german composers and its translation into Spanish. Thus, the starting hypothesis is that interpreting a musical work needs the same linguistic process that interpreting a language. Evidences of the relation between language and music are shown. On the basis of differents linguists and terminologists, a comparison between both fields is carried out. Once it has been proved that music is a language, through the main parts of musical language explanations with pictures and the main german composers life and work details, terminology sheets present the most used musical terms in Mahler compositions. It is also included other comtemporary composers

pieces. A spanish translation is carried out and it is explained the technique that the musical interpreter must play due to a specific musical term. Using the same terms, it is shown a glosary in five differents languages: spanish, german, english, italian and french. According to the final conclusions establised, the starting hypothesis is confirmed.

Key words: music, terminology, musical theory, translation, musical interpretation, german musical term.

Sumario: Introducción. 1. El lenguaje y el lenguaje musical. 1.1. Lenguaje y música. 1.2. Significado musical y significado lingüístico. 1.3. Significante y significado. 1.4. Lenguaje musical y lingüística. 1.5. Semiótica y semántica de la notación musical. 1.6. Otras visiones de la relación música-lenguaje. 2. El léxico de la música. 2.1. Análisis terminológico aplicado a la traducción (alemán-español). 2.3. Glosario multilingüe (alemán, español, inglés, italiano, francés). Conclusiones.

Introducción

En la actualidad la música como lenguaje sigue siendo uno de los campos menos tratados por la lingüística. En efecto, y a pesar de su evidente relación, pocos son los estudios contrastivos que encontramos en torno a ambas disciplinas, y menos aún de la terminología propia de la música alemana. Por ello, este estudio abordará la relación de dichos campos y el análisis del léxico propio de las obras musicales alemanas, a partir de una serie de términos que encontramos en las partituras de Gustav Mahler y sus coetáneos.

· Hipótesis de partida

Cuando un instrumentista interpreta una partitura se enfrenta a un proceso de decodificación muy similar al que se realiza en la interpretación entre varias lenguas. Y si en concreto la partitura pertenece a una obra musical alemana, son pocos o ninguno los recursos existentes para la traducción de determinados términos musicales. Nos encontramos ante la escasez de, por ejemplo, diccionarios bilingües alemán-español que nos ayuden en la traducción de terminología musical. La necesidad de un recurso que ayude al instrumentista en su interpretación musical nos lleva a plantear la siguiente hipótesis:

- El proceso lingüístico que requiere la interpretación de una obra musical, debido a la compleja notación y nociones por las que se compone el lenguaje musical y una partitura, es el

mismo que se emplea cuando se interpreta de un idioma a otro. La diferencia es el resultado, que en el primero será un sonido y en el segundo otro idioma.

· *Objetivos del estudio*

Son objetivos del presente estudio:

1. Abordar la relación entre lengua y música para demostrar que interpretar una partitura requiere el mismo proceso de decodificación lingüística que el transvase de información de una lengua a otra.
2. Analizar la terminología propia de las obras de Gustav Mahler y traducir los términos musicales más recurrentes para elaborar fichas terminológicas y un glosario que sea útil, por ejemplo, para un intérprete que se enfrente a una obra que presente términos alemanes. De esta manera, se agiliza el proceso de decodificación de la partitura.
3. Dar a conocer los principales compositores de los países de lengua alemana en los diferentes períodos de la historia de la música.
4. Resumir las principales características del lenguaje musical y que el punto que se desarrolla pueda ser útil para cualquier persona que quiera conocer un poco acerca de este lenguaje especializado.

1. El lenguaje y el lenguaje musical

En primer lugar, para abordar este análisis entre la relación del lenguaje y el lenguaje musical, debemos explicar qué es el lenguaje. Para ello, utilizaremos las definiciones de varios autores. Así, según Lázaro Carreter (1953: 260), lenguaje es la «facultad que el hombre posee de poder comunicar sus pensamientos». Por extensión, es «cualquier sistema que sirve al hombre para el ejercicio de esa facultad». Por tanto, identifica lenguaje y lengua. Para Saussure (1916: 11) «Tomado en su totalidad, el lenguaje es multiforme y heteróclito, a caballo en diferentes dominios, a la vez físico, fisiológico y psíquico, pertenece además al dominio individual y al social; no se deja clasificar en ninguna de las categorías de fenómenos humanos, porque no se sabe cómo desembrollar su unidad». Así pues lo considera la suma de lengua y habla tomado en su conjunto. Por su parte,

Welte (1985: 322) estima que el lenguaje es un «fenómeno extremadamente complejo y pluridimensional».

Teniendo en cuenta las definiciones anteriores, los posibles análisis del lenguaje son los siguientes:

- Las funciones que tiene. Por un lado tiene función comunicativa, tanto en el ámbito cotidiano como en el científico el lenguaje es un instrumento de comunicación. Y por otro, tiene una función social, puesto que es una forma de actuar socialmente.
- Su estructura interna. El lenguaje es un sistema de signos y toda lengua natural tiene su propia estructura fonológica, sintáctica y semántica.
- Sus manifestaciones (materiales). Aquí entraría el sistema primario (fónico) y el sistema secundario (gráfico).

Por tanto, en términos generales, podemos decir que «lenguaje» significa «comunicación», es decir, capacidad de hablar, leer y escribir con comprensión.

1.1 Lenguaje y música

A continuación desarrollaremos la evidente relación que existe entre el lenguaje y la música. Esta relación ha sido objeto de análisis para muchos teóricos de la música y el lenguaje. En primer lugar, aportaremos una pequeña pincelada de las teorías más importantes que han surgido sobre esta cuestión, teniendo en cuenta que algunas de ellas ahondan específicamente en el significado del lenguaje musical y su percepción.

Suzanne Langer¹ dirigió sus investigaciones a profundizar en las estructuras comunicativas del lenguaje musical. Como punto de partida, la música es un modo simbólico de expresión de los sentimientos y el símbolo propio del lenguaje musical es un símbolo *sui generis*, es decir, que se autopresenta, que no se consume. Mientras que el símbolo del lenguaje discursivo se agota, el símbolo musical es iridiscente, o sea, que su

¹ Filósofa estadounidense del siglo XX que investigó con especial interés la cuestión de los símbolos y el simbolismo. En sus principales obras (*Nueva clave de la filosofía* y *Un estudio acerca del simbolismo de la razón, del rito y del arte*) defiende que el sistema simbólico permite expresar los distintos aspectos del sentir. Para ella, este sentir se manifiesta por medio de formas dotadas de significación. Además Langer plantea una concepción amplia de los símbolos y los divide en: no discursivos, los que se hallan en el arte; y discursivos y representativos, los que se hallan en la ciencia y el lenguaje ordinario.

significado es implícito. El símbolo musical es disfrutado por sí mismo. Por ello, resulta imposible aislar partículas musicales dotadas de significación. Para Langer, la música no es el sentimiento mismo o su copia, sino su presentación simbólica según leyes propiamente musicales. El arte y la música, constituyen un símbolo originario, organizado según la lógica de un proceso orgánico y por ello, no analizable.

Por su parte, las investigaciones del musicólogo Leonard Meyer² dedican una mayor atención a la estructura psicológica del disfrute de la música, manteniendo el principio de que la música no tiene ninguna función referencial. Defiende que «un evento musical tiene significado porque se encuentra en tensión hacia otro evento musical al cual esperamos». El significado emerge en la medida en que la relación entre la tensión y la solución se hace explícita y consciente.

Lo que resulta significativo respecto a una cierta sociedad, puede no serlo respecto a otro grupo humano, si esas relaciones, tensiones y soluciones no se explicitan. La percepción del significado del mensaje musical constituye un proceso activo que pone en juego a toda nuestra psique, proceso consciente en busca de un proceso que pueda llevarnos a un punto final. Así, la obra musical tiende a satisfacer unas exigencias propias del funcionamiento de la misma psique humana.

Finalmente, Heinrich Schenker³ formula una teoría que todavía hoy permanece como un punto de referencia. El análisis schenkeriano guarda un indudable relación con la Fenomenología husserliana⁴. Se fundan sobre el principio de que *por debajo* de la página musical hay siempre una estructura original a la que de cualquier modo es necesario retrotraerse si se desea captar la estructura auténtica del fragmento analizado.

² Compositor, escritor y filósofo del siglo XX y XIX. Trabajó en la Universidad de Chicago como profesor de música y en la Universidad de Pensilvania como profesor de música y humanidades. En su principal obra *Emotion and Meaning in Music* (1956), explica cómo funcionan los mecanismos de la mente para percibir y entender la música, estableciendo el modo en que los mecanismos perceptivos del ser humano crean una impresión de forma determinada ante los estímulos musicales que recibe. Otras obras importantes en su carrera han sido *The Rhythmic Structure of Music* (escrita junto a Grosvenor Cooper, 1960), *Explaining Music* (1973), y *Style and Music: Theory, History, and Ideology* (1989).

³ Teórico de la música austríaco del siglo XIX y XX. Es muy conocido por su aproximación al análisis musical. Pretendía que sus análisis constituyeran una herramienta para los intérpretes y aportaran un conocimiento más profundo de la obra. Entre sus obras más importantes se encuentran *Tratado de armonía (Harmonielehre, 1906)* y *Contrapunto (Kontrapunkt, 2 vols., 1910 y 1922)*.

⁴ Método desarrollado por Edmund Husserl que, partiendo de la descripción de las entidades y cosas presentes a la intuición intelectual, logra captar la esencia pura de dichas entidades trascendente a la misma consciencia.

1.2. Significado musical y significado lingüístico

Es un hecho más que evidente que tanto la música como el lenguaje forman parte de la capacidad expresiva del hombre. Sin embargo, la principal diferencia, desde una perspectiva lingüística, es que el lenguaje, a través del significado representativo, codifica la experiencia que el sujeto tiene del mundo. La música también tiene significado, pero ese significado está relacionado con el mundo de las emociones. Si establecemos la analogía existente entre el significado musical y el significado lingüístico, hemos de decir que el camino que lleva del significado emocional al hecho sonoro es paralelo al que va desde el significado conceptual al hecho lingüístico.

Como recopila Fernández Rodríguez-Escalona (2008: 205) en su artículo *Significado musical y significado lingüístico*, gran parte de los estudios musicales abordan las relaciones entre el significado musical y el contenido del lenguaje con una escasa conciencia de la variedad de niveles que hay implicados en los hechos lingüísticos. El contenido puede apuntar:

- a) Hacia los actos comunicativos, que son significativos porque en ellos se emplean palabras pertenecientes a una lengua, es decir, unidades que constituyen un conjunto sistemático de posibilidades de expresión.
- b) Hacia el de las unidades verbales que en ese acto utiliza el hablante.

Ahora bien, las distinciones entre los niveles del fenómeno musical no están tan matizadas como en el pensamiento lingüístico. La triple noción de *hablar*, *lengua* y *lenguaje* no tiene correspondencia en la teoría musical, en la cual se llega a distinguir entre la *música* como fenómeno universal y su concreción en las *obras musicales*. La obra musical corresponde, aproximadamente, al concepto de *hablar* de la Lingüística y el de *música* se correspondería a una mezcla de los conceptos lingüísticos de *lengua* y *lenguaje*.

LENGUAJE	MÚSICA
Hablar	Obra musical
Conceptos lingüísticos de lengua y lenguaje	Música

Por tanto, por un lado tenemos el hecho en concreto en el que se articulan ambas disciplinas (el *hablar y la obra musical*), y por otro lado, los conceptos en abstracto (*lengua/lenguaje y música*).

Antes de continuar, debemos decir que aunque intentemos constantemente establecer correlaciones entre ambas, no debemos olvidar que para estudiar la capacidad de la expresión musical, que es una abstracción, o el sentido de una obra singular, no podemos utilizar los mismos instrumentos de análisis con los que se estudia una lengua particular.

Respecto al plano del contenido (significado), caben ser destacadas las consideraciones que realiza Joseph Swain (1995: 281-308). Éste defiende que las emisiones musicales y las verbales poseen un variado grado de carga designativa, que se encuentra limitado por la influencia de la situación en la que se producen. Sin embargo, es muy distinta la relación del mensaje verbal y del mensaje musical con la situación en que se emiten; mientras que los enunciados verbales hacen evidente su relación con la situación comunicativa mediante indicaciones deícticas (espaciales, temporales y personales), las obras musicales no aluden con precisión al marco de su propio desarrollo. En otras palabras, en una situación comunicativa concreta, los signos verbales actualizan su potencial semántico, mientras que, en el caso de la música, la vaguedad del marco comunicativo no posibilita la recuperación de un contenido/significado representativo concreto para las unidades musicales. A esto nos referimos cuando decimos que el signo lingüístico de la música (el lenguaje musical) no delimita una realidad universal, adentrándonos en materia metafísica. Es cierto que en algunos casos, como los de la música vocal o la ópera, el texto cantado y la situación dramática constituyen (de una manera más difusa que el lenguaje) marcos de situación que facilitan la captación de una referencia extramusical; sin embargo, en la música instrumental, el marco situacional es mucho menos evidente o, simplemente, no existe.

1.3. *Significante y significado*

Según defendió Émile Benveniste (1971: 49-55), significado y significante son conceptos que se necesitan mutuamente; en el nivel de la lengua, el significado está unido a una forma (el significante), y ambos, significante y significado conjuntamente, constituyen las unidades lingüísticas. El fundamento de la representación nace de una convención, de un pacto entre los usuarios de la lengua, que convierte al signo en un valor.

Significado + Significante = Unidades lingüísticas
(Forma)

Por tanto, Fernández Rodríguez-Escalona (2008: 208) concluye que «Es la acción del hombre la que crea estos y, en este sentido, el significado no tiene otra entidad que no sea la del correlato mental del significante, un dato de la conciencia, que es distinto de la cosa, aunque relacionado con ella por mediación de la actividad cognitiva; y en su conjunción con el significante, es decir, como unidad del sistema de la lengua, es distinto también de la referencia que por medio del signo se produce en el acto lingüístico singular».

Intentando ahora establecer en la música los conceptos de *significante* y *significado* que hemos visto que posee el lenguaje, se muestra una tabla con las ~~la~~ equivalencias que tendrían ambas disciplinas en estos conceptos. Mientras que el signo es la unidad de medida de la lengua, el lenguaje musical y sus símbolos serían el signo en la música. Veamos pues los elementos que se han destacado en las teorías del signo lingüístico:

	más material	menos material
Representante	1. SONIDO	2. IMAGEN ACÚSTICA
Representado	3. OBJETO	4. CONCEPTO

A lo largo de la historia los diferentes autores han combinado 1 y 2, 2 y 3, etc. Por tanto, estas son características que tiene que tener un signo para que sea considerado signo.

1. Sonido. Es lo que oímos. Ejemplo: [mé~~s~~a]. Tanto en el lenguaje como en la música está presente esta característica.
2. Imagen acústica. Es original de Saussure (1916: 128), así empieza a considerarse a partir de 1916. «La imagen acústica no es el sonido material, cosa puramente física, sino su huella psíquica, la

representación que de él nos da el testimonio de nuestros sentidos» es decir, la huella que queda en nuestra mente después de haber escuchado un sonido. Para construir un signo es imprescindible unir en el cerebro significado y significante /*mésa*/. Obviamente, la música también posee la cualidad de permanecer en el cerebro en forma de *imagen acústica*.

3. Objeto. Es el objeto propiamente dicho (la propia mesa). El objeto en la música puede ser variado, una grabación de audio o de video, por ejemplo.
4. Concepto. Es la imagen mental del objeto «*mesa*», «*tablero*»⁵ En música también encontramos el concepto mental, el objetivo del compositor, lo que pretende plasmar a través de los sonidos.

Si bien podemos decir que el signo lingüístico delimita el objeto, es decir, la realidad; desde nuestro punto de vista, el lenguaje musical delimita el objeto, pero cada vez que un intérprete articula y plasma ese objeto que queda delimitado por el lenguaje musical y sus signos, la realidad es completamente distinta, puesto que la música y su interpretación, dependen de la realidad de cada intérprete y, por tanto, no se puede decir que al igual que el signo lingüístico delimita la realidad, el lenguaje musical lo haga, porque en música no hay una realidad universal, sino la realidad de cada uno de los intérpretes, y está va a depender de las emociones personales que cada uno tenga en su interior, es decir, se trata de algo más metafísico.

Siguiendo el pensamiento de Saussure, Derrida⁵ establece que los signos de la música son arbitrarios a la hora de unir y separar la relación entre significado y significante y aunque se han naturalizado, pueden ser reemplazados, cambiar de aspecto o ser reinventados. Obviamente, todo depende del uso, ubicación y contexto de esa arbitrariedad. Así por ejemplo, un acento (>) además de tener significación en el mundo de la matemática, en la música puede significar una nota acentuada, un *decrescendo*, una nota rebajada en un acorde, aire a través del instrumento, dos voces en la dirección, musitado en los cantantes o una marca separadora en la partitura. Para Sexe⁶ (2007) el valor de los signos, se refiere a la significación, que va ligada a su relación con otros signos: «no existe ningún signo aislado, así como no existe una sola palabra aislada; los signos están relacionados entre sí en un sistema».

⁵ Citado por Torres Cardona (2012:289). Extraído de *La escritura y la Diferencia*. Barcelona, España: Editorial Anthropos, pp: 23-24.

⁶ Citado por Torres Cardona (2012: 290). Extraído de *Diseño.com*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós

Diana Raffman⁷ llega a la conclusión de que la música y el lenguaje tendrían unos significantes constituidos por sus respectivas estructuras formales, que remitirían a distintos campos de significado y a referentes evidentemente distintos. Fernández Rodríguez los esquematiza de la siguiente manera:

	MÚSICA	LENGUAJE
SIGNIFICADO	Sentimientos	Imágenes mentales
REFERENTE	Experiencia emocional	Mundo objetivo

Así podemos comprobar que el lenguaje y la música constituyen dos ramas del campo de la significación perfectamente diferenciadas. Ambas constan de un ámbito referencial propio. De ahí deriva la necesidad de unas representaciones diferenciadas en cada uno de estos sistemas (los significados) y de unas estructuras significantes apropiadas para encarnar esas representaciones distintas.

Ahora bien, tomando una concepción referencialista, los significados musicales, que para Raffman son los sentimientos, quedan lejos de representar de manera simbólica a sus respectivos referentes, igualándose a ellos: «los sentimientos a que se refiere Diana Raffman o bien se identifican plenamente con las emociones o bien son una parte sustancial de ellas. Es decir, el símbolo viene a reducirse a la cosa designada por él, de modo que significado y referente . unidos por una relación natural. se sitúan al margen de la convención; y en ese caso no puede admitirse que la música tenga significado simbólico».⁸

1.4. Lenguaje musical y lingüística

Para Rodríguez-Escalona (2008: 221) la sintaxis, tanto musical como lingüística, constituye un sistema virtual en el que se recoge un conjunto de potencialidades que se «encarnan actualizadas en actos concretos de expresión. En este sistema de posibilidades, la música se constituye en pura virtualidad; actualizada esa virtualidad, la música cobra otra dimensión,

⁷ Citado por Rodríguez-Escalona (2008: 213). Extraído de *Language, Music and Mind*. Cambridge, Massachusetts, The MIT Press, 1993.

⁸ Citado por Rodríguez-Escalona (2008: 215). Extraído de *Language, Music and Mind*. Cambridge, Massachusetts, The MIT Press, 1993.

la de la actividad significativa ejecutada por alguien». Efectivamente, el compositor o el intérprete, organiza la secuencia musical con un fin determinado «que no son idénticos a ninguna otra manera ni a ningún otro fin». Por tanto, se produce un acto singular con la realización de esa secuencia y es irreplicable aunque pueda presentar semejanzas con otros actos. Esta singularidad viene marcada por los componentes que la conforman: la lleva a cabo un individuo irreplicable y tiene lugar en un momento también irreplicable.

Como es obvio, en la organización de la secuencia musical subyacen de manera abstracta unos sistemas de reglas. En el acto musical se concretan la voluntad del sujeto (intérprete), que es la que hace efectivas unas u otras elecciones; y la elección, que tiene un sentido relacionado con la voluntad del sujeto, por tanto, es subjetiva.

Así vemos como la pieza musical, al igual que el enunciado lingüístico, «se manifiesta como un acto conformado en una secuencia discursiva estructurada»⁹. Sin embargo, su sentido verdadero va más allá de la estructura discursiva puesto que ésta consiste solo en un instrumento para la ejecución de un acto del sujeto que, al crearla, se da también forma a sí mismo.

El léxico es el que da cuerpo a la visión del mundo objetivo y la modalidad ofrece la forma en la que el sujeto se experimenta a sí mismo. «La música confluye con el lenguaje en este estrato anterior a la visión del mundo y a su conformación objetivada en los símbolos. La expresión musical no los necesita»¹⁰. Por eso, para Rodríguez-Escalona, «el pretendido %vocabulario musical+ no es, ni puede ser representativo, discreto, ni sistemático, y eso le impide ser incluso vocabulario». Es más, incluso en la música vocal o en el drama musical la cuestión del significado representativo de la obra musical pasa a un plano secundario; «es ilusorio considerar en estos casos el texto como el motivo a partir del cual la música describe un estado de cosas. Incorporada a la música, la palabra adquiere la condición de un elemento de la estructura musical; la música no ilustra el significado verbal, sino más bien a la inversa: la función que le corresponde al texto es la de desplegar la potencialidad modal de la música».

⁹ Rodríguez-Escalona (2008: 224)

¹⁰ *Idem*

1.5. *Semiótica y semántica de la notación musical*

La semiótica y la semiología son disciplinas que se encargan del estudio general de los signos como unidades significativas, tanto de los signos lingüísticos como los signos no lingüísticos (señales de tráfico, etc.). La diferencia entre ambas es por tradición teórica: los franceses desde Saussure utilizan el término «semiología» para referirse a esta disciplina y los ingleses utilizan el término «semiótica» a partir de Peirce.

Morris¹¹ (1985: 23) define «semiosis» como «el proceso en que algo funciona como signo». Ese algo que funciona como signo en la música no opera como una totalidad, puesto que depende de cada etapa del proceso sonoro ya que para el compositor el signo es una parte estratégica de la codificación que representa una estructura formalizada, para el intérprete es una deconstrucción encaminada a convertir el discurso en palabra pura y para el espectador unos signos provocados por unos dispositivos a identificar y que desembocan en una interpretación simbólica.

En el caso de la notación musical los signos característicos giran en torno a relaciones que tienden a generar un resultado sonoro específico y crean unas estructuras sintácticas en un sistema signico. «La forma del discurso sonoro caracterizada por códigos, constituye una estructura que oscila entre lo racional e irracional basado en la intuición, situación que presenta una contradicción entre el a priori y la imaginación»¹².

Siguiendo el pensamiento de Torres Cardona (2012: 293-294) los procesos semióticos musicales son de doble vía: 1) Construcción categorizada y 2) Percepción analítica de códigos sonoros.

La construcción de estos procesos semióticos musicales depende de un proceso creativo sonoro que involucra a la altura, el timbre, el espacio y el tiempo. Todo ello en un marco de percepción expandida, pues según Carlson¹³, la percepción sonora funciona de manera diferente a la visual, dado que el ojo es un órgano sintetizador, pues «cuando se mezclan dos haces luminosos de distintas longitudes de onda percibimos una luz de un único color». Por el contrario, el oído es un órgano analítico y «cuando se mezclan dos ondas sonoras de frecuencia diferente no percibimos un nuevo tono intermedio, en lugar de eso, oímos los tonos originales».

¹¹ Citado por Torres Cardona (2012: 288). Extraído de Morris, C. (1985). *Fundamentos de la Teoría de los Signos*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica, S. A. p. 23.

¹² Torres Cardona (2012: 293)

¹³ Citado por Torres Cardona (2012: 294). Extraído de *Fisiología de la Conducta* (8, ilustrad, reimpresa ed.). (M.J.Ramos Platón, Trans.) Madrid, España: Persarson Educación. P. 225

Para Torres Cardona (2012:294), esta última afirmación «cuestiona el asunto de la segmentación de códigos sonoros, porque el oído humano puede deconstruir el discurso más allá de su construcción, o sea que los cambios mínimos en los dispositivos, el tiempo y el espacio afectan profundamente la base sonora; en otras palabras, la capacidad analítica muta de acuerdo a la complejidad del sonido y la multiplicidad de contextos».

Debemos distinguir entre la construcción del discurso sonoro y su identificación auditiva. La primera de ellas es cognitiva, elabora los códigos formales de creación e interpretación mediante la notación; y la segunda es perceptiva puesto que codifica el mensaje (por lo general metafóricamente).

Como Bennet¹⁴ aclara, la notación musical es contextual y determinante, por varios motivos. En primer lugar porque responde a época y ámbitos, y en segundo porque determina su función con fines de lectura para la interpretación, la clarificación del sistema o ambas. «Así por ejemplo, unas notas determinadas se encaminan a su entonación y un matiz aclara la intensidad; sin embargo, un elemento como el bajo cifrado es de significante estructural».

Por sí misma la notación musical representa la semiótica de la obra, pero son las especificaciones técnicas aquellas que predeterminan las bases para la interpretación del contenido, creándose una combinación de semiología y retórica. Adicionalmente a la explicación de los símbolos, «en los casos de la reinención instrumental hay un diseño que afecta a toda la obra y que en ciertos casos se vuelve paradigmático, en cuanto expresa una nueva manera de construir el discurso sonoro»¹⁵.

1.6. Otras visiones de la relación música-lenguaje

La música autorreferencial¹⁶, es decir, la música como lenguaje autorreferencial es defendida por autores como Benjamin Boretz, Fred Lerdah y Ray Jackendoff. Estos tratan de fundamentar el contenido musical buscando sus paralelos con el lenguaje. Pero el autor que más respalda la

¹⁴ Citado por Torres Cardona (2012: 296). Extraído de *Investigando los Estilos Musicales*. Madrid, España: Ediciones AKAL. P. 34

¹⁵ Torres Cardona (2012: 298).

¹⁶ La música como lenguaje autorreferencial es aquella que se sujeta a sí misma, es decir, aquella en la que ya no existe la distinción de forma-contenido/signo-significado. Con la música autorreferencial las formas, los sonidos y los colores alcanza una autonomía absoluta con respecto al mundo exterior y sus objetos.

idea de música autorreferencial es Joseph Swain. Este «se hace eco de ideas de amplia circulación en la lingüística, concretamente, recoge la idea de los distintos valores significativos que se dan simultáneamente en los mensajes verbales: el valor que adquieren las palabras al ser utilizadas en una situación comunicativa concreta (*significado referencial*), el valor que les corresponde en el léxico de una lengua (*significado léxico*) y el que adquieren por su relación con otras palabras (*significado gramatical*)»¹⁷.

Según Boretz¹⁸, la obra musical se hace coherente sobre una base formada por el contexto sonoro únicamente. Para éste, la música es un todo constituido por elementos (unidades pertenecientes a distintas clases) y entre esos elementos se establecen relaciones sintagmáticas reconocibles únicamente en la sucesión sonora, «pero no en relación con una referencia extramusical».

Atendiendo más bien a la organización de la música como discurso y al entramado que presenta la correlación (cohesión) de la secuencia de sonidos, para Meyer y Swain existe un paralelo entre el hablar y la música: el de su linealidad. «El discurso se construye en la sucesión temporal mediante mecanismo endorreferenciales que pueden servir para dar cuenta de cómo se sabe que se ha completado una unidad, sea musical o lingüística»¹⁹. Cuando escuchamos un enunciado en una lengua desconocida, ocurre algo parecido, siendo la entonación la señal que nos indica la unidad de la sucesión sonora que hemos percibido, pero realmente no proporciona información del contenido que posee esa unidad/sucesión sonora.

Por tanto, para finalizar este punto, podemos concluir que las indagaciones formalistas sobre el contenido de la música sitúan su componente emocional en el ámbito de la señal y de la función apelativa; mientras que las referencialistas lo sitúan en el ámbito del símbolo y la función representativa.

COMPONENTE EMOCIONAL	Ámbito	Función del lenguaje
Punto de vista	Señal	Apelativa

¹⁷ Rodríguez-Escalona (2008: 210).

¹⁸ Citado por Rodríguez-Escalona (2008: 210). Extraído de *The Construction of Musical Syntax (I)**, en *Perspectives of New Music*, 9/1 (1970), pp. 23-42.

¹⁹ Rodríguez-Escalona (2008: 216).

formalista		
Punto de vista referencialista	Símbolo	Representativa

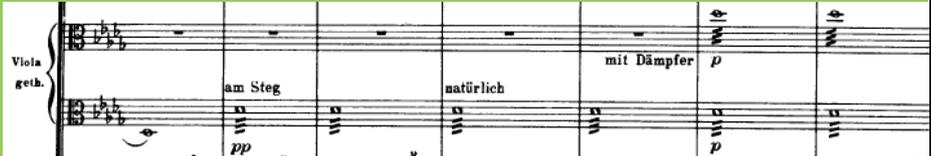
Desde ambos puntos de vista se concibe la música como signo que se fundamenta en una relación objetiva con el objeto al que se refieren (las emociones), manteniendo la obra musical un «vínculo natural y necesario»²⁰.

2. El léxico de la música

2.1. *Análisis terminológico aplicado a la traducción (alemán-español)*

A continuación ofrecemos el estudio de diversos términos del campo especializado de la música y la composición, en los que, en función de una división por dominios y subdominios, analizaremos las posibles equivalencias para una correcta traducción de los términos. Para ello, hemos diseñado un modelo de ficha terminológica, si bien aquí ofrecemos únicamente una selección.

²⁰ Rodríguez-Escalona (2008: 217).

DE-ES	
DOMINIO: [EFECTOS SONOROS-CUERDA]	
[DE] ENTRADA:	Am Steg
DEFINICIÓN:	«At the bridge [<i>ponticello</i>]».
FUENTE :	http://www.orchestralibrary.com/reftables/mahler2gloss.html [Fecha de consulta: 11/5/2016]
CONTEXTO 1:	
FUENTE (Autor, título de la obra):	Mahler, Gustav (1909). <i>Sinfonía n.º 9 en Re Mayor</i> , (Tercer movimiento : <i>Rondo-Burleske: Allegro assai. Sehr trotzig</i>).
CONTEXTO 2:	
FUENTE (Autor, título de la obra):	Mahler, Gustav (1888). <i>Sinfonía n.º 1 en Re Mayor</i> , «Titán», (Cuarto movimiento : <i>Stürmisch bewegt</i>).
ANÁLISIS MUSICAL APLICADO A LA TRADUCCIÓN: Término que indica una técnica específica de los instrumentos de cuerda frotada que consiste en pasar el arco lo más cerca posible del puente, rozándolo. El objetivo es conseguir un sonido duro, estridente y difuminado. De esta manera, se genera, por ejemplo, un carácter y una atmósfera misteriosa.	
[ES] PROPUESTA DE TRADUCCIÓN ENTRADA: Sobre el puente	

DE-ES	
DOMINIO: [EXPRESIÓN]	
[DE] ENTRADA: Ausdrucksvoll	
DEFINICIÓN: «Espressivo».	
FUENTE : http://www.orchestralibrary.com/reftables/mahler2gloss.html [Fecha de consulta: 9/5/2016]	
CONTEXTO 1:	
	
FUENTE (Autor, título de la obra): Mahler, Gustav (1909). <i>Sinfonía n.º 9 en Re Mayor</i> , (Primer movimiento : <i>Andante comodo</i>). Instrumento: Violín	
CONTEXTO 2:	
	
FUENTE (Autor, título de la obra): Strauss, Richard (1889). <i>Don Juan</i> , Op.20 Instrumento: Oboe	
CONTEXTO 3:	
	
FUENTE (Autor, título de la obra): Bruckner, Anton (1883). <i>Sinfonía n.º 7 en Mi Mayor</i> (WAB 107), (Primer movimiento : <i>Allegro moderato</i>) Instrumento: Clarinete	
ANÁLISIS MUSICAL APLICADO A LA TRADUCCIÓN: Este término indica que el intérprete debe tocar el pasaje de manera muy expresiva, es decir, mostrando y provocando sentimientos a través de la música.	
[ES] PROPUESTA DE TRADUCCIÓN ENTRADA: Expresivo	

DE-ES**DOMINIO: [TEMPO]****[DE] ENTRADA:** Belebend**DEFINICIÓN:** «A directive to perform the indicated passage in a lively, animated and often accelerating manner».**FUENTE :** <http://musicterms.artopium.com/b/Belebend.htm> [Fecha de consulta: 9/5/2016]**CONTEXTO 1:**

The image shows a musical score excerpt for Mahler's Symphony No. 5, Second Movement. The score is for woodwind instruments: Flöten (Flutes), Hoboen (Oboes), B-Klar. (Bass Clarinet), Fag. (Bassoon), and Contraf. (Contrabass). The key signature is three flats (B-flat major/D minor) and the time signature is 3/8. The score is divided into two measures. The first measure is marked 'poco rit.' and 'molto'. The second measure is marked '14 Tempo.' and 'ff'. The Flute part starts with a 'p' dynamic. The Oboe and Bass Clarinet parts start with a 'p cresc.' dynamic and a triplet of eighth notes. The Bassoon part starts with a 'p' dynamic. The Contrabass part starts with a 'ff' dynamic. The Flute part has a first ending marked 'a 4.' and a second ending marked 'p II.'.

FUENTE (Autor, título de la obra): Mahler, Gustav (1902). *Sinfonía n.º 5 en Do sostenido menor*, (Segundo movimiento : *Stürmisch bewegt. Mit grösster Vehemenz*).

CONTEXTO 2:

14 etwas belebend
zu 2



FUENTE (Autor, título de la obra): Bruckner, Anton (1883). *Sinfonía n.º 7 en Mi Mayor (WAB 107)*, (Primer movimiento : *Allegro moderato*).

ANÁLISIS MUSICAL APLICADO A LA TRADUCCIÓN: Término que indica que el tempo debe de acelerarse para conseguir un carácter más vivo y animado.

[ES] PROPUESTA DE TRADUCCIÓN ENTRADA: Animado

2.3. Glosario multilingüe (alemán, español, inglés, italiano, francés)

Dado que a lo largo del estudio hemos tenido que manejar terminología en diversas lenguas, más allá del análisis específico en el par de lenguas alemán-español sobre el que se centra este trabajo, creemos pertinente ofrecer un glosario multilingüe para la correcta traducción de textos musicales. Así, a continuación, especificamos las equivalencias léxicas más relevantes en alemán, español, inglés, italiano y francés:

ALEMÁN	ESPAÑOL	INGLÉS	ITALIANO	FRANCÉS
Am Steg	Sobre el puente	At the bridge	Sul ponticello	Sur le chevalet
Ausdrucksvoll	Expresivo	Expressive	Espressivo	Expressif
Belebend	Animado	Animated	Animato	Animé (e)
Bewegt	Agitado	Agitated	Agitato	Agité
Breit	Amplio	Wide	Ampio	--
Dämpfer ab	Sin sordina	Mute out	Senza sordina	Avec sourdine
Dränged	Empujando	--	--	--
Einhaltend	Retenido	--	Ritenu	Retenu
Feierlich	Solemne, majestuoso	Solemn	Solenne/ Grave	Grave
Fliessend	Fluido	Flowing	--	--
Frisch	Vivo	Vigorous	Vivo	--
G-Saite	Cuerdo Sol	G-string	Sul G	--
Gedehnt	Prolongado	Prolonged	--	--
Gehalten	Estable	Sustained	--	--
Griffbrett	Sobre el diapasón	On the fingerboard	Sulla tastiera	--
Gemächlich	Sin prisa, cómodo	Comfortable	Comodo	--
Gestopft	Tapado	Half-mute	--	Bouché
Hervortreten	Destacado	Prominent	--	--
Lang gezogen	Arrastrar	Long bows	--	--

	todo el arco/ Con todo el arco			
Langsam	Lento	Slow	Lento	--
Langsamer	Más lento	Slower	Rallentando (<i>rall.</i>) / Ritardando (<i>rit.</i>)	
Lebhaft	Vivo	Vigorous	Vivo	--
Mit Dämpfer(n)	Con sordina	With a mute	Con sordina	Sans sourdine
Mit dem Bogen geschlagen	Golpear con la madera	--	Col legno	--
Mit Empfindung	Con emoción/con sentimiento	--	Patetico	--
Mit Holzschlägel (<i>m.Holzschl.</i>)	Con un mazo de madera	--	--	--
Mit Schwammschlägel (<i>mit Schwmschl.</i>)	Con baqueta blanda	--	--	--
Mit Teller	Platos chocados	--	--	--
Nicht eilen	Sin correr	Don't rush	--	--
Nicht gebrochen	Sin arpegjar	Non- arpeggio	--	--
Nicht schleppen(d)	Sin frenar	Don't drag	--	--
Nicht teilen	Sin divisi	--	Non divisi	--
Offen	Abierto	Open	--	--
Plötzlich	De repente	--	Subito	--
Ruhig	Calmado/ Tranquilo	Calm	Calmato/ Tranquillo	

Schalltrichter auf (Schalltr. auf)	Campana arriba	Bells up	--	---
Schnell	Rápido	Quickly	Veloce	
Stark	Fuerte	Strong	Risoluto	Fort
Takt	Compás	Bar	Battuta	Mesure
Vowarts	Hacia adelante	Forward	Più andante	
Wie zu Anfang	Tempo inicial	--	Tempo primo	--
Wild	Salvaje	Wild	--	--
Zurückhaltend	Frenando		Slargando	

Conclusiones

Tras ver de manera genérica en qué consiste el lenguaje musical y realizar un análisis sobre la terminología musical en alemán que aparece en diferentes obras musicales de Mahler, Bruckner y Strauss, podemos extraer varias conclusiones :

1. Cuando un músico está tocando una partitura, está interpretando un idioma, y no solo nos referimos a que puedan aparecer expresiones en idiomas extranjeros al intérprete, sino al lenguaje musical. Este es un idioma compuesto por signos y palabras que el músico debe de interpretar a un sonido. El músico traduce un sistema de signos, el lenguaje musical, y lo interpreta a un lenguaje sonoro, por tanto, está constantemente realizando una interpretación intersemiótica²¹.

²¹ Esta distinción la propone por primera vez Jakobson (1987: 429), quien señala que hay tres maneras de interpretar un signo verbal:

- 1) traducirlo a otros signos de la misma lengua
- 2) traducirlo a otra lengua
- 3) traducirlo a cualquier otro sistema no verbal de símbolos.

Propone tres tipos de traducción:

- La traducción intralingüística o reformulación (*rewording*) es una interpretación de los signos verbales mediante otros signos de la misma lengua.

2. Un músico debe tener conocimientos de la terminología musical en otros idiomas debido a que en el lenguaje musical nunca han existido unas normas que delimiten a los compositores a utilizar las expresiones del lenguaje musical de una manera u otra. Por tanto, cada compositor tiene su propio lenguaje musical y posee la libertad de mezclar tantos términos e idiomas como considere conveniente, las obras musicales son muy personales. Obviamente, se puede prever, teniendo en cuenta la nacionalidad del compositor, cual es el idioma que utilizará en mayor proporción en sus composiciones. Sin embargo, tras el análisis podemos apreciar en las partituras de estos compositores alemanes que, aunque en su mayoría los términos musicales están en lengua alemana, aparecen muchos términos italianos, puesto que es la lengua por excelencia del lenguaje musical debido a los orígenes que este tiene. Aunque el músico siempre pueda utilizar un diccionario para traducir y poder ver qué se expresa en un término extranjero, creo que saber terminología musical en otros idiomas forma parte del bagaje teórico del músico.
3. Como estudiante de música, me gustaría defender que aunque la partitura determina un conjunto de parámetros al intérprete y señala mediante expresiones e indicaciones musicales la manera en la que hay que interpretarla, las ejecuciones posibles de una pieza musical pueden ser numerosas y variar en algunos aspectos, porque cada intérprete realiza una interpretación dentro de esos límites que establece la partitura. Lo verdaderamente importante es que todas las ejecuciones/interpretaciones de una misma obra sean « semánticamente equivalente »²².
4. Si comparamos la terminología musical alemana con otras lenguas podemos deducir que el alemán es mucho más descriptivo que por ejemplo el italiano, pero no podemos olvidar que siempre el lenguaje musical depende del compositor. En este análisis hemos podido comprobar el uso que hace Mahler de la lengua alemana para crear expresiones musicales e intentar transmitir al intérprete lo que se pretende transmitir con su obra musical. Así, por

-
- La traducción interlingüística o traducción (*translation*) es una interpretación de los signos verbales mediante cualquier otra lengua.
 - La traducción intersemiótica o transmutación (*transmutation*) es una interpretación de los signos verbales mediante los signos de un sistema no verbal.

²² Nelson Goodman, *Languages of Art*, Indianápolis: Hacknett, 1976, pág. 178.

ejemplo, entre Beethoven y Mahler, siendo los dos compositores alemanes, hay una gran diferencia. En sus partituras, Beethoven no indica al intérprete cómo debe de interpretar la música, sino que marca como debería de sonar la música al público. Sin embargo, Mahler es mucho más explícito y utiliza las expresiones musicales más claras posibles para que el intérprete entienda su música de la mejor forma posible. Una posible explicación a esta diferencia entre ambos, podría ser la situación en la que se encontraban. Beethoven parece dar por supuesto en sus intérpretes un cierto nivel de intuición, experiencia y familiarización con los matices musicales de sus composiciones. Mahler escribía para un público internacional y quería poder transmitir bien el significado de sus obras a oyentes y artistas de tierras lejanas que pudieran no conocer su lenguaje y estilo.

De manera más específica, y directamente relacionado con la traducción de partituras, podemos establecer las siguientes conclusiones:

1. El lenguaje de la música es un lenguaje propio, con características genuinas y definitorias.
2. Por ello, el traductor de textos musicales ha de poseer un conocimiento exhaustivo del lenguaje musical.
3. Traducir textos musicales implica conocer un lenguaje de partida - el lenguaje musical - , para trasvasarlo a un lenguaje de llegada.
4. La terminología propia del lenguaje musical es una terminología especializada.
5. Esto se pone de manifiesto especialmente en la composición y en el lenguaje empleado en las partituras, donde cada autor emplea términos comunes al lenguaje musical, y en ocasiones, es posible encontrar anotaciones propias de los autores.
6. Finalmente, para la correcta traducción de las partituras, es necesario también conocer en profundidad al autor de las mismas. Como ocurre con la literatura, la obra musical es una obra de arte, lo que supone una íntima relación del texto musical con su autor, los factores históricos sociales en el seno de los cuales se crea la pieza musical, la vida del compositor, y los sistemas establecidos en torno a gustos estéticos en la época en la que se compone la obra.

Referencias bibliográficas

- BENNETT, R. (1998). *Investigando los Estilos Musicales*. Madrid: Ediciones AKAL.
- BORETZ, Benjamin. *The construction of Musical Syntax (I)*, en *Perspectives of New Music*, 9/1 (1970), pp. 23-42.
- CARLSON, N.R. (2006). *Fisiología de la Conducta* (8, ilustrad, reimpresión ed.). (M.J.Ramos Platón, Trans.) Madrid: Persarson Educación.
- DÉRRIDA, J. (1989). *La escritura y la Diferencia*. Barcelona, España: Editorial Anthropos.
- DI BENETTO, R. (1987). *Historia de la música, el Siglo XIX*, primer parte. Editorial Turner, volumen 8.
- FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ-ESCALONA, G., *Significado Musical y Significado lingüístico*. *Anuario Musical*, nº 63, enero-diciembre 2008, pp. 203-230.
- FUBINI, E. (2008). *Estética musical*. Madrid: La balsa de las medusas.
- JAY GROUT, D. (2011). *Historia de la música occidental*. Madrid: Editorial Alianza.
- JAKOBSON R. (1987). *On Linguistic Aspects of Translation*. En: K. Pomorska y S. Rudy (eds.), *Language in Literature*. Cambridge (Massachusetts): Harvard University Press, pp. 428-435.
- LÁZARO CARRETER, F. (1953). *Diccionario de términos filológicos*. Madrid: Editorial Gredos.
- MORRIS, C. (1985). *Fundamentos de la Teoría de los Signos*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
- PLANTINGA, L. (1992). *La música romántica, una historia del estilo musical de la Europa Decimonónica*. Madrid: Akal.
- RAFFMAN, D. (1993). *Language, Music and Mind*. Cambridge, Massachusetts, The MIT Press.
- ROSTAD, C. (1962). *Origen de la música alemana*. Buenos Aires: Editorial Eudeba, Trad. Leonor Spilzinger.
- SAUSSURE, F. (1916) *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- SWAIN, J. (1995). *The concept of Musical Syntax*, en *Musical Quarterly*, 79/2, pp.281-308
- TORRES CARDONA, H.F. *Semiótica y Semántica de la Notación Musical Nuevas Fronteras*. Revista *El artista*, nº 9/dic.2012. ISSN: 1794-8614).
- WELTE, W. (1985). *Lingüística moderna. Terminología y Bibliografía*. Madrid: Gredos. (original de 1974-75).

Webs

<http://presencias.net/histor/ht2021.html>)
<http://www.pianomundo.com.ar/operas/alemana.html>
<http://www.filomusica.com/filo88/cancionpop.html>
http://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc68028/m2/1/high_res_d/thesis.pdf
<http://musicterms.artopium.com/h/Hervortretend.htm>
<http://de.pons.com/>
<http://www.fundeu.es/consulta/cita-de-un-disco-193/>
<http://www.orchestralibrary.com/reftables/mahler2gloss.html>
<http://alemanlogicamente.es/musica-clasica-alemana/>
<http://laopera.net/historia-de-la-opera/opera-alemana>
http://historiaybiografias.com/grandes_compositores/
Fundeu BBVA
<http://www.melomanos.com/la-musica/compositores/georg-friedrich-haendel/>
<http://www.hofburgorchester.at/index.php?id=10&lang=sp>
<http://www.gustav-mahler.es/biografia.cronologia1860-1880.htm>
<http://www.mcnbiografias.com/app-bio/do/show?key=mahler-gustav>
<http://www.biografiasyvidas.com/biografia/t/telemann.htm>
<http://www.hagaselamusica.com/clasica-y-opera/compositores/georg-philipp-telemann/>
<http://www.biografiasyvidas.com/biografia/b/brahms.htm>
<http://www.epdlp.com/compclasico.php?id=965>
<http://www.musicosclasicos.com/biografias.htm>
http://cmapspublic.ihmc.us/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1218580510619_1798738897_18054&partName=htmltext
<http://bandamontalban-apuntes.blogspot.com.es/2013/12/expresion-musical-caracter-matices.html>
<http://www.melomanos.com/la-musica/lenguaje-musical/generalidades-del-lenguaje-musical/>
<http://aprendelenguajemusical.blogspot.com.es/2009/03/objetivos-generales.html>
<https://sites.google.com/site/lenguajemusicalpunto/compases/compas-2-4>
http://margaco001.wix.com/lenguaje-musical#!_page-10
<http://angelsguitar.com/repeticiones-en-la-escritura-musical/>
<http://sinartenosequehacer.blogspot.com.es/>

La comparación de ejercicios de traducción en la clase de traducción especializada

Pablo Salvador Pérez Pérez
Universidad de Málaga
psperez@uma.es

Fecha de recepción: 03.10.2016

Fecha de aceptación: 24.02.2017

Resumen¹: La comparación de traducciones es un ejercicio que se puede realizar en la clase de Traducción Especializada en parejas antes de comenzar a corregir en grupo una traducción que hayan tenido que realizar previamente los alumnos en casa individualmente. Los alumnos comparan en pareja sus traducciones para ver si hay diferencias y, si las hay, consultarse mutuamente las decisiones de traducción de términos o frases. En este artículo se explica cómo se puede llevar a cabo en clase este ejercicio de comparación de traducciones. Se ofrecen además opiniones extraídas de un cuestionario sobre la comparación de ejercicios de traducción. La tarea se ha realizado durante un semestre con alumnos del Grado en Traducción e Interpretación que cursan la asignatura de Traducción Especializada CA-AC (I).

Palabras clave: comparación de traducciones, comparación de ejercicios, didáctica de la traducción.

Comparing translation exercises in the specialized translation classroom

Abstract: Comparing translations is an exercise that can be carried out during the lessons on Specialised Translation in pairs just before starting to make a group correction of a translation that the students have done individually at home beforehand. The students compare in pairs their translations to see if there are differences and, if there are, they ask each other about their translation decisions for terms or sentences. This paper explains how to carry out this exercise of comparing translations in the classroom. There are also opinions from a survey about the comparison of translation exercises. The task has been carried out during one semester with students of the fourth year of the Degree in Translation and Interpreting undertaking the subject on Specialised Translation CA-AC (I).

¹ El presente trabajo se ha realizado parcialmente en el seno del Proyecto de Innovación Educativa NOVATIC (ref. PIE15-145, 2015-2017) de la Universidad de Málaga.

Key words: comparing translations, comparing exercises, teaching translation.

Sumario: 1. Introducción. 2. El ejercicio de comparación de traducciones en clase. 3. Intención de la comparación de ejercicios de traducción en clase, duración y desarrollo. 4. Cuestionario. 5. Análisis de las respuestas de los cuestionarios. 6. La utilidad de la comparación de ejercicios de traducción en clase. 7. Conclusiones.

1. Introducción

Este artículo trata sobre la realización de ejercicios de comparación de traducciones que se ha llevado a cabo en clase durante un semestre con alumnos universitarios estudiantes de Traducción que estaban cursando la asignatura de Traducción Especializada C. El artículo comienza con una explicación de los ejercicios de comparación de traducciones, tras la cual se comenta qué es lo que se quiere conseguir llevando a cabo estos ejercicios en clase. A continuación se hace referencia a un cuestionario que se ha elaborado para poder recabar información de los alumnos sobre lo que les ha aportado y lo que ellos han podido aportar con la realización de los ejercicios de comparación de traducciones. Seguidamente se realiza un análisis de las respuestas de los cuestionarios de los alumnos, para finalizar el artículo con el apartado referente a las conclusiones.

2. El ejercicio de comparación de traducciones en clase

El ejercicio de comparación de traducciones en clase es una tarea que se ha llevado a cabo durante un semestre con alumnos del Grado en Traducción e Interpretación que estaban cursando la asignatura de Traducción Especializada CA-AC (I). Durante el semestre, los alumnos han tenido que realizar traducciones de ámbitos diversos: textos económicos, textos institucionales y textos jurídicos. A lo largo del semestre, los alumnos tenían que realizar en casa traducciones de textos que eran propuestos previamente y que debían traer a clase para ser corregidas en grupo.

Antes de comenzar a corregir en grupo la traducción que habían realizado en casa, es cuando se llevaba a cabo el ejercicio de comparación de traducciones en clase, cuyo desarrollo era el siguiente. Siguiendo la lista de clase, se iba sentando en pareja el primer alumno de la lista, con el último alumno de la lista; después el segundo alumno de la lista de clase, con el penúltimo alumno de la lista, y así sucesivamente hasta formar parejas con todos los alumnos que hubiesen asistido a clase el día en el que se iba a realizar el ejercicio de comparación de traducciones. Si el número resultante de alumnos en clase en un día en concreto era tal que algún alumno quedaba libre sin poder formar pareja, se añadía a una pareja

ya formada y comparaban sus traducciones entre los tres. En las sucesivas clases en las que se han realizado otros ejercicios de comparación de traducciones, el sistema para hacer las parejas era el mismo, con la salvedad de que cada día en el que se llevaba a cabo el ejercicio, en vez de comenzar siempre a formar las parejas con el primer alumno de la lista de clase, se comenzaba a formar las parejas con el segundo alumno de la lista el segundo día de ejercicio, el tercer alumno de la lista el tercer día del ejercicio, etc., siempre combinando con el último alumno de la lista de clase. Esto hacía que no se repitiesen las parejas que hacían comparación de ejercicios de traducción, y así trabajasen siempre con compañeros distintos. Haciendo esta combinación de parejas se lograba que, al trabajar con compañeros diferentes cada vez que se realizaba un ejercicio de comparación de traducciones en clase, la labor de enseñanza y aprendizaje fuese más enriquecedora que si se trabajase siempre con la misma pareja durante todo el semestre. Además, si alguna pareja había que formarla con algún alumno Erasmus, siempre formaba pareja con algún alumno español. Debido a que el número de alumnos de lengua materna española era superior al número de alumnos Erasmus, las parejas estaban formadas, por tanto, bien por dos alumnos cuya lengua materna era el español, o bien por un alumno de lengua materna extranjera y otro alumno de lengua materna española.

3. Intención de la comparación de ejercicios de traducción en clase, duración y desarrollo

Este ejercicio se ha llevado a cabo con la intención de que los alumnos aprendiesen no solo de lo que se explicaba en clase al grupo cuando se llevaba a cabo la corrección grupal de una traducción realizada previamente en casa individualmente, sino que también, al trabajar en parejas, aprendiesen unos de otros. Por ejemplo, que al comparar las traducciones, se enseñasen unos a otros destrezas que utilizan cuando hacen las traducciones, páginas web que hubiesen utilizado para documentarse y para decidir si optar por un término u otro en sus traducciones cuando han tenido dudas, comparar la forma de trabajo con los compañeros para mejorar o hacer que el compañero mejore, que no hay dos traducciones iguales y que, por tanto, en ocasiones no hay una única traducción buena y posible, etc. Se sigue así una de las pautas propuestas por Hurtado Albir (1999) para ser tenidas en cuenta en la didáctica de la traducción, en la que se sugiere que hay que incorporar cambios en el papel del profesor concediendo un papel más activo a los estudiantes. Además, como señalan Johnson et al. (2014), a través de situaciones de cooperación, se consiguen resultados que son beneficiosos para todas las

personas que intervienen en las tareas de aprendizaje cooperativo, ya que, como se define en Johnson et al. (1994), el aprendizaje cooperativo es aquel en el que los estudiantes trabajan juntos para lograr objetivos de aprendizaje compartidos y maximizar sus propios logros y los de sus compañeros de grupo.

Como se ha indicado en el apartado anterior, lo primero que se hace antes de empezar con el ejercicio de comparación de traducciones en clase, es formar las parejas. Una vez que estaban ya formadas las parejas, se les indicaba que lo que tenían que hacer era comparar su traducción con la de su compañero de pareja, para ver si había diferencias entre una y otra traducción, y si las había, por qué eran diferentes y por qué cada uno de los miembros de la pareja había optado por decisiones terminológicas distintas. Este ejercicio, dependiendo de la longitud del texto que tuviesen que comparar, lo llevaban a cabo durante aproximadamente 20 minutos, antes de la corrección grupal. Durante el ejercicio, el profesor va acercándose a las parejas para observar cómo están realizando el ejercicio y aportando, a su vez, comentarios e ideas sobre lo que estén comparando en ese momento o lo que le esté aportando un alumno a otro (documentación que ha utilizado, etc.). Los alumnos llevaban y trabajan con sus propios ordenadores portátiles en el aula para poder ir haciendo las correcciones o cambios que fuesen necesarios, y además, con la conexión wifi de la Universidad, tenían acceso a Internet en sus ordenadores para realizar búsquedas en el momento o enseñar a los compañeros páginas web que hubiesen estimado interesantes a la hora de haber realizado las traducciones en casa.

Además del elemento de enseñanza y aprendizaje que tiene este ejercicio de comparación de traducciones en clase, con esta tarea se actúa sobre la actividad de la clase, aumentando la interacción y el aprendizaje del alumno mediante el trabajo en común, con lo que «defendiendo y razonando las propias opciones el futuro traductor podrá desarrollar un espíritu crítico» (Pascua, 2003). Como señala Kelly (2005), el trabajo en grupo en las clases de traducción servirá de ayuda a los alumnos en la transición al mundo del trabajo.

A lo largo del semestre se fueron llevando a cabo ejercicios de comparación de traducciones por parejas en los tres ámbitos que formaron parte de la materia de la asignatura: con textos económicos, textos institucionales y textos jurídicos. Se siguió siempre el mismo método, es decir, se mandaba una traducción para realizar en casa de manera individual, esta traducción se corregía posteriormente en grupo, y antes de la corrección en grupo, los alumnos comparaban por parejas sus traducciones en clase. Se prestó especial atención al hecho de que los

alumnos que formaban las parejas fuesen siempre distintos, para que trabajasen en cada ocasión con compañeros diferentes y se enriqueciese la labor de enseñanza y aprendizaje.

4. Cuestionario

Una vez finalizado el semestre, y para comprobar si la intención comentada al comienzo del apartado anterior a la hora de realizar los ejercicios de comparación de traducciones en clase se había visto cumplida (aprendizaje de los compañeros además del aprendizaje en grupo, etc.), los alumnos que habían cursado la asignatura cumplieron un cuestionario para así poder obtener información sobre la opinión que tenían en relación con el ejercicio de comparación de traducciones y poder, por tanto, detectar si les había parecido útil, y qué habían aprendido y enseñando con el ejercicio.

El cuestionario fue preparado con la aplicación de código abierto LimeSurvey que permite la elaboración de encuestas en Internet. Las seis preguntas que contenía el cuestionario eran las siguientes:

1. *¿Te ha parecido útil el ejercicio de comparación de traducciones en parejas?*

Sí / No . Justifica tu respuesta

Con esta pregunta de respuesta simple, se pretende obtener una respuesta clara de los alumnos sobre si han considerado útiles o no los ejercicios de comparación de traducciones que se han llevado a cabo durante el semestre. Además, se les pide que den una respuesta justificada para detectar la razón por la que han considerado (o no han considerado) que el ejercicio de comparación en parejas es útil.

2. *¿Has realizado este ejercicio de comparación de traducciones en alguna otra asignatura de traducción en la carrera?*

A través de las respuestas a esta pregunta se quería saber si los alumnos han realizado este ejercicio de comparación de traducciones en alguna otra asignatura de traducción de la carrera, para así ver si estaban ya familiarizados con el ejercicio.

3. *¿Puedes resaltar qué es lo que te ha resultado más interesante del ejercicio de comparación de traducciones en parejas?*

Esta pregunta, de respuesta abierta, se realiza en el cuestionario para que los alumnos puedan expresar libremente qué es lo que ellos piensan que les ha resultado de mayor interés a la hora de la realización de los ejercicios de comparación en parejas.

4. ¿Hay algo que has aprendido de los compañeros o compañeras con los que has hecho comparación de traducciones en clase y que te pueda servir para hacer tus futuras traducciones? Si la respuesta es sí, ¿qué aprendiste?

Con los ejercicios de comparación de traducciones en parejas se pretende que los dos alumnos que están comparando la misma traducción aprendan. Es decir, habrá algunos momentos en los que un alumno estará aprendiendo algo determinado de su compañero de pareja, y viceversa. Con esta pregunta se ha querido recoger información sobre si habían aprendido algo los alumnos con el ejercicio de comparación de traducciones, y, si la respuesta era afirmativa, se le pedía a los alumnos que indicasen qué habían aprendido.

5. ¿Hay algo que has enseñado a los compañeros o compañeras con los que has hecho comparación de traducciones en clase? Si la respuesta es sí, ¿qué enseñaste?

Al trabajar en parejas, si un alumno está aprendiendo algo durante la realización del ejercicio es porque el compañero le estaba proporcionando esa nueva información que desconocía. Por tanto, en relación con la pregunta anterior, se les pregunta a los alumnos si han aportado algo a sus compañeros cuando han estado llevando a cabo los ejercicios de comparación de traducciones por parejas, y si la respuesta era afirmativa, qué han aportado a los compañeros.

6. ¿Has hecho comparación de traducciones en pareja con algún compañero o compañera Erasmus?

Si la respuesta es sí, indica si el ejercicio de comparación de traducciones entre un alumno Erasmus y un alumno español difiere del ejercicio de comparación de traducciones entre dos alumnos españoles, y en qué es diferente.

Con esta pregunta se pretende dar respuesta a preguntas como: ¿se obtienen los mismos resultados de un ejercicio de comparación de traducciones llevado a cabo entre dos alumnos de lenguas maternas distintas que en un ejercicio de comparación de traducciones en el que los

dos miembros de la pareja tienen la misma lengua materna? ¿Es el enfoque diferente si el ejercicio lo realizan dos alumnos de lengua materna distinta?

5. Análisis de las respuestas de los cuestionarios

El cuestionario fue contestado de manera anónima por un total de 27 alumnos. En este apartado se incluyen las respuestas de los alumnos y se realiza un análisis de las respuestas obtenidas a cada una de las preguntas del cuestionario.

Pregunta 1: ¿Te ha parecido útil el ejercicio de comparación de traducciones en parejas?

Sí / No . Justifica tu respuesta

26 de los 27 alumnos encuestados respondieron que sí, que les había parecido útil el ejercicio de comparación de traducciones en parejas. Las justificaciones de estas respuestas fueron las siguientes:

Alumno 1. «Me parece útil porque al comparar tu propuesta con las de otros compañeros puedes descubrir errores propios e incluso solucionar algunos problemas que te habían surgido a la hora de traducir.»

Alumno 2. «Porque es interesante comparar fuentes con los compañeros y en general ver que no hay dos maneras iguales de traducir el mismo texto.»

Alumno 3. «En mi opinión es un ejercicio útil porque siempre es mejor hacer una comparación entre personas que han trabajado un mismo texto. Pueden tener alternativas más adecuadas o que encajan mejor en el contexto ya sea porque se hayan documentado más o estén más familiarizados con la temática, etc.»

Alumno 4. «Sí, ya que así hemos podido darnos cuenta de los fallos cometidos y debatir las dudas.»

Alumno 5. «Sí, me ha parecido útil porque mediante esta práctica se pueden observar diferentes aspectos como la terminología, el estilo a la hora de traducir, etc., utilizados por tu compañero.»

Alumno 6. «Es una dinámica de clase diferente e interesante.»

Alumno 7. «Porque además de aprender distintas posibilidades también podemos conocer nuevas fuentes.»

Alumno 8. «Al comparar las traducciones con otros alumnos he aprendido páginas nuevas dónde consultar y documentarme, diferentes métodos para hacer la traducción y diferentes versiones de la traducción.»

Alumno 9. «Es interesante pararse a observar la traducción tuya y la de otro compañero y detallarla detenidamente.»

Alumno 10. «Al hacer este ejercicio vemos diferentes opciones y se comparan a la vez las justificaciones. Aparte también se descubren fuentes que no utilizaba.»

Alumno 11. «Con esto nos damos cuenta de muchos errores que hemos cometido o nos muestran un punto de vista totalmente diferente al que teníamos previamente.»

Alumno 12. «Es interesante ver las diferentes interpretaciones que uno hace respecto a otro compañero de un mismo texto. Es una actividad enriquecedora donde podemos tomar más conciencia de nuestros errores y del método que utilizamos nosotros y el compañero.»

Alumno 13. «Me parece útil para corregir los errores del compañero y ser corregido también. Aprendemos del otro.»

Alumno 14. «Veo traducciones alternativas que no se me habían ocurrido. También hace pensar en los matices que hay entre palabras que son casi sinónimas.»

Alumno 15. «Sí, porque podemos comparar los términos y, en general, las traducciones con otros compañeros y debatir sobre las diferentes opciones elegidas o simplemente encontrar con ellos una opción que nos gusta más.»

Alumno 16. «De esta forma puedes observar las opciones de traducción de tu compañero, que pueden ser mejores que las tuyas, o incluso podemos resolver dudas conjuntamente.»

Alumno 17. «Sí porque se compara con dos puntos de vista diferentes.»

Alumno 18. «Es útil, fundamentalmente, para observar algo que se haya podido pasar durante el proceso de la traducción y, sobre todo, ayudarnos entre los propios alumnos para resolver aquellas dudas que por nosotros solos no hemos podido solucionar.»

Alumno 19. «Me parece un ejercicio útil porque siempre es bueno tener más puntos de vista y ver las propuestas de otros compañeros, así como las justificaciones.»

Alumno 20. «Ver otras opciones de traducción te ayuda tanto con el encargo del momento como en los siguientes, además de que te sirve para mejorar el vocabulario y asimilar los conceptos.»

Alumno 21. «Es una manera de ver cómo los demás compañeros piensan y ver su punto de vista. Es muy útil.»

Alumno 22. «Así aprendo a saber cómo se dicen las expresiones o las palabras en un contexto determinado.»

Alumno 23. «Me ha parecido un ejercicio interesante, ya que hemos tenido la posibilidad de trabajar en grupo y argumentar en un ambiente distendido las numerosas opciones de traducción por las que hemos ido optando.»

Alumno 25. «Así puedes ver otros puntos de vista, y a veces descubres algo en lo que no habías caído.»

Alumno 26. «Es bueno poder comparar las traducciones ya que así puedes ver otras posibilidades de traducción igualmente válidas e igual mejores que a ti no se te han ocurrido o simplemente puedes consultar dudas y resolverlas con el compañero.»

Alumno 27. «Es un ejercicio necesario y la actividad profesional la realiza más de una persona por lo que es un ensayo eficaz.»

Como se puede ver por el número de respuestas afirmativas, prácticamente todos los alumnos (excepto uno) piensan que el ejercicio de comparación de traducciones en parejas es útil. Las justificaciones son diversas; por ejemplo, el poder comparar fuentes de documentación con los compañeros, el llegar a entender que puede que haya varias formas de traducir frases de un texto en relación con diferentes estilos a la hora de traducir, el cambio de dinámica en clase que hace que sea activa y cambie el ritmo, aprender nuevos métodos de hacer traducciones, es una actividad en la que se aprende y se enseña, se solventan dudas, lo que se aprende se puede aplicar en futuros encargos de traducción, puede servir como antesala de la labor del traductor profesional, etc. Los comentarios son muy positivos y dejan patente la buena percepción que tienen los alumnos de los ejercicios de comparación de traducciones en clase.

El único alumno que respondió que no a la pregunta de si le había parecido útil el ejercicio de comparación de traducciones en parejas, justificó su respuesta de la siguiente manera:

Alumno 24. «En mi opinión, este ejercicio termina confundiendo más de lo que podría aportar, y consigue que dudemos de nuestras propias opciones, incluso de aquellas de las que estamos convencidos.»

Al ser únicamente una respuesta negativa de 27, no resulta relevante, ya que, como se ha indicado más arriba, 26 de los 27 alumnos han contestado afirmativamente a la pregunta de si los ejercicios de comparación de traducciones en clase son útiles o no.

Pregunta 2: ¿Has realizado este ejercicio de comparación de traducciones en alguna otra asignatura de traducción en la carrera?

De los 27 alumnos que cumplimentaron el cuestionario, 10 de ellos contestaron que sí, y el resto, 17, contestaron que no.

Pregunta 3: ¿Puedes resaltar qué es lo que te ha resultado más interesante del ejercicio de comparación de traducciones en parejas?

Estas fueron las respuestas a esta pregunta:

Alumno 1. «La posibilidad de defender tu propuesta en aquellos casos en los que no coincide con la del compañero.»

Alumno 2. «Comparar con diferentes compañeros y aprender de sus maneras de traducir, cada una diferentes.»

Alumno 3. «Las distintas alternativas que te ofrece tu compañero.»

Alumno 4. «Poder ver que más o menos todos tenemos el mismo nivel.»

Alumno 5. «Lo más interesante ha sido la diversidad y la multitud de soluciones aportadas por cada uno de mis compañeros con los que he realizado este ejercicio ya que te sirven de ayuda para tu propia traducción.»

Alumno 6. «Lo que más interesante me ha resultado de este ejercicio es poder ver las diferentes opciones de traducción correctas. Escuchar las argumentaciones de otras personas es siempre interesante.»

Alumno 7. «Aprender distintas posibilidades de redacción.»

Alumno 8. «Las distintas versiones que se pueden hacer de una traducción y a la vez las semejanzas que puede haber según el tipo de texto que sea.»

Alumno 9. «El poder expresar bien, pudiendo tardar más de lo normal, por qué has decidido traducir algo de ese modo, sin la presión de hacerlo delante de toda la clase, lo que te rige no tardar mucho.»

Alumno 10. «Que se aprende a trabajar con otra persona que comparte tu profesión y se ven otras herramientas útiles.»

Alumno 11. «Ver los diferentes puntos de vista e interpretaciones de cada uno.»

Alumno 12. «La diferente interpretación que hago yo respecto a otro compañero, que de un mismo texto haya tantas posibilidades de traducción.»

Alumno 13. «Me di cuenta de la importancia de hacer revisar el trabajo por un hablante nativo de la lengua meta.»

Alumno 14. «Ver otras posibles traducciones que no se me habían ocurrido. Pensar en las matices que hay entre distintas palabras que son casi sinónimas.»

Alumno 15. «Cuando había alguna palabra o término que no encontraba exactamente lo que buscaba, y ese compañero tiene una opción que me gusta más.»

Alumno 16. «El hecho de poder mejorar mi traducción gracias a las aportaciones de mi compañero.»

Alumno 17. «Trabajar con españoles que dominan el español más que yo.»

Alumno 18. «Los diferentes puntos de vista traductológicos que se pueden sacar de un mismo texto.»

Alumno 19. «Las diferencias a la hora de traducir.»

Alumno 20. «Las diferencias de estilo al traducir.»

Alumno 21. «Comparar el punto de vista de cada uno.»

Alumno 22. «Lo más interesante es tener que saber cómo se dicen las palabras o las frases en un contexto.»

Alumno 23. «Que a estas alturas de la carrera, nuestras argumentaciones han sido bastante similares, ya que también hemos tenido más o menos los mismos profesores.»

Alumno 24. «Podría señalar la oportunidad de comparar mi comprensión del texto con la de mi compañero o compañera.»

Alumno 25. «El descubrir opciones que no te habías planteado quizás, en un principio.»

Alumno 26. «Ver las distintas opciones de traducción y la resolución de las dudas.»

Alumno 27. «Hay quienes no son críticos con mis traducciones y quienes sí lo son. Se saca más jugo cuando es el segundo caso, pero es necesaria cierta confianza. En cualquier caso, los errores importantes en los que se aprende de verdad suelen coincidir entre varias personas y suelen verse posteriormente a la comparación por parejas.»

A modo de resumen, en cuanto a las respuestas obtenidas a la pregunta sobre qué es lo que ha resultado más interesante para los alumnos de los ejercicios de comparación de traducciones en clase, el contenido resulta bastante variado. Los alumnos indican en sus respuestas la posibilidad de aprender de la manera de traducir de los compañeros, que en general han podido observar que el nivel del grupo es bastante homogéneo, la diversidad y la multitud de soluciones correctas posibles en algunos casos y las semejanzas en otros, los diferentes estilos de traducción, poder defender una decisión de traducción sin la presión de hacerlo delante de toda la clase y de una forma más distendida, la posibilidad de ver otras herramientas útiles para la traducción, la posibilidad de mejorar las traducciones a través de las consultas y las aportaciones de los compañeros, solventar problemas de comprensión de alguna parte de los textos, que al trabajar con compañeros de lengua materna distinta se puede entender la importancia que tiene consultar con personas de lengua materna diferente a la que se está traduciendo o de la que se traduce, etc. De todas las respuestas, la que más se ha repetido es la posibilidad que proporcionan los ejercicios de comparación de traducciones de poder contrastar con los compañeros las decisiones terminológicas que se han tomado.

Pregunta 4: ¿Hay algo que has aprendido de los compañeros o compañeras con los que has hecho comparación de traducciones en clase y que te pueda servir para hacer tus futuras traducciones?

Si la respuesta es sí, ¿qué aprendiste?

A esta respuesta contestaron afirmativamente un total de 22 alumnos de los 27, que indicaron que habían aprendido con el ejercicio de comparación de traducciones en clase lo siguiente:

Alumno 1. «He aprendido que trabajando en conjunto muchas veces obtienes un mejor resultado, pues los conocimientos de uno completan los del otro.»

Alumno 2. «Conocí diversas fuentes para documentarse y buscar términos.»

Alumno 3. «Formas de trabajar, registros, etc.»

Alumno 5. «Lo que más puedo destacar en este aspecto es la solución a ciertos términos a los cuales me ha resultado imposible encontrar un equivalente en mi lengua materna.»

Alumno 6. «Páginas para documentarse, y que no hay solo una respuesta correcta.»

Alumno 7. «La metodología de trabajo.»

Alumno 8. «Nuevos recursos como páginas que consultar.»

Alumno 9. «He aprendido que siempre puede haber varios puntos de vista según como se perciba una frase, y a lo mejor tú la ves de una manera y la otra persona le da un sentido completamente diferente.»

Alumno 10. «Otras herramientas de traducción que no utilizaba, que conocía, pero nunca había probado.»

Alumno 11. «Una forma más correcta de traducir las mismas palabras u oraciones.»

Alumno 12. «He aprendido más fuentes de consulta y de documentación que yo no conocía y otros compañeros sí, y también viceversa. También he tomado más conciencia de mis errores al leerle a otro compañero mi traducción y la manera en la que actúo como traductora en el proceso de traducción.»

Alumno 13. «Aprendí que términos como "acuerdo de divorcio" son mas correctos que "convenio de divorcio". Pasó lo mismo con otros términos.»

Alumno 14. «Cosas sobre cómo usar el ordenador mejor.»

Alumno 15. «Cómo realizar búsquedas de términos de una manera diferente o si ha utilizado alguna técnica de traducción diferente.»

Alumno 18. «Algunos recursos documentales.»

Alumno 19. «Varios recursos en línea.»

Alumno 20. «Sobre todo recursos y páginas web.»

Alumno 21. «He aprendido a detenerme más traduciendo y mirar más las palabras.»

Alumno 22. «Ver qué fuentes puedo consultar.»

Alumno 25. «A veces por tener una cultura distinta a la mía, he podido ver sus puntos de vista hacia algo.»

Alumno 26. «Sobre todo algunos términos que igual desconocía o que no había podido encontrar. También algunos sitios web en los que poder encontrar vocabulario específico.»

Alumno 27. «Fuentes documentales, mayormente.»

Con estas respuestas, se puede observar que los alumnos que contestaron que habían aprendido algo de los compañeros con los que habían realizado los ejercicios de comparación de traducciones en clase indicaron, por ejemplo, que aprendieron que trabajando con otras personas el resultado final es mejor, nuevas fuentes donde documentarse y buscar términos, diferentes formas de trabajar, que varias soluciones son a veces posibles, que llegaron a ser conscientes de la manera en la que se actúa como traductor en el proceso de traducción, que descubrieron nuevas prácticas informáticas, etc. La respuesta que más se repite es que se aprenden nuevas fuentes documentales que no conocían.

De los cinco alumnos que contestaron negativamente a la pregunta 4 (alumnos 4, 16, 17, 23 y 24), es decir, que dijeron que no habían aprendido nada con el ejercicio de comparación de traducciones en clase, dos de ellos justificaron su respuesta.

Alumno 16. «Nada destacable, que recuerde.»

Alumno 23. «Realmente, no he aprendido nada que no supiera, pero sí que me ha servido para razonar y comentar puntos de vista con otros traductores en formación.»

Pregunta 5: ¿Hay algo que has enseñado a los compañeros o compañeras con los que has hecho comparación de traducciones en clase?

Si la respuesta es sí, ¿qué enseñaste?

A esta pregunta, de los 27 alumnos, 18 de ellos contestaron de manera afirmativa e indicaron que lo que habían enseñado había sido lo siguiente:

Alumno 1. «Lo mismo que la pregunta anterior.»

Alumno 2. «Alternativas en cuanto a búsqueda de terminología y recursos como textos paralelos.»

Alumno 3. «Gracias a la documentación que había realizado antes, había expresiones cuyo uso era más correcto.»

Alumno 5. «Sí, sobre todo, algunas fórmulas de cortesía utilizadas en documentos jurídicos que tienen sus propios equivalentes en español.»

Alumno 8. «Mi versión de la traducción y mi forma de trabajo.»

Alumno 9. «Como he mencionado anteriormente, el darse cuenta de que cada persona puede darle un sentido diferente a una frase en concreto, por lo que hay que documentarse y ser cuidadoso a la hora de traducir conocimientos específicos.»

Alumno 11. «Otro punto de vista u otra herramienta que ellos no utilizaban anteriormente.»

Alumno 12. «Les he enseñado fuentes, recursos y otra interpretación distinta a la de ellos.»

Alumno 13. «Una expresión que significa llegar a un acuerdo en relación con una temática.»

Alumno 15. «Diferentes opciones de traducción para poder debatir durante las comparaciones.»

Alumno 16. «En todo caso he podido enseñar algo a los alumnos Erasmus, ya que no conocen la lengua del español a la perfección.»

Alumno 18. «Algunas fuentes documentales.»

Alumno 19. «Recursos en línea. Utilizar programas o trucos que puedes hacer con ciertos programas que facilitan el trabajo a la hora de traducir.»

Alumno 20. «Recursos en línea.»

Alumno 21. «Nos hemos enseñado mutuamente, cuando él o ella ha tenido fallos o cuando yo he tenido.»

Alumno 22. «Que las palabras se pueden decir de una forma más correcta en unos contextos.»

Alumno 25. «He intentado en todo momento justificar el porqué de la elección de una traducción concreta.»

Alumno 26. «Un poco lo mismo que en la respuesta anterior, términos que haya encontrado que otros compañeros no.»

Esta pregunta está formulada al revés que la pregunta anterior, es decir, esta vez se pregunta a los alumnos qué han enseñado a los

compañeros, mientras que en la anterior se preguntaba qué habían aprendido. Entre lo que han enseñado a los compañeros al realizar los ejercicios de comparación de traducciones, lo que han indicado los alumnos ha sido más o menos parecido a lo que han aprendido, por ejemplo, nuevas fuentes y recursos documentales o la forma de trabajo.

De los 9 alumnos que contestaron negativamente a la pregunta de si habían enseñado algo a los compañeros durante la realización de los ejercicios de comparación de traducciones (los alumnos 4, 6, 7, 10, 14, 17, 23, 24 y 27), 4 de ellos justificaron su respuesta:

Alumno 6. «No sabría decir nada en concreto.»

Alumno 10. «No sé si he enseñado algo.»

Alumno 14. «La respuesta es no... creo.»

Alumno 27. «No lo recuerdo en este momento.»

Como se puede ver por la justificación de las respuestas negativas a la pregunta de si habían enseñado algo a sus compañeros durante la realización de los ejercicios de comparación de traducciones, las respuestas negativas no fueron categóricas, ya que algunos de ellos respondieron que no, bien porque no sabían si habían enseñado algo o no, porque no estaban seguros de si la respuesta a esta pregunta era no, o porque no lo recordaban en el momento de la encuesta.

Pregunta 6: ¿Has hecho comparación de traducciones en pareja con algún compañero o compañera Erasmus?

Si la respuesta es sí, indica si el ejercicio de comparación de traducciones entre un alumno Erasmus y un alumno español difiere del ejercicio de comparación de traducciones entre dos alumnos españoles, y en qué es diferente.

Cinco alumnos contestaron que habían realizado en alguna ocasión el ejercicio de comparación de traducciones en pareja con algún compañero o compañera Erasmus. Estas fueron sus respuestas sobre qué pensaban ellos que era diferente de un ejercicio de comparación entre dos alumnos españoles.

Alumno 13. «Siendo hablante nativo, puedo entender mejor el texto de origen y evitar las ambigüedades. Pasa lo mismo para el estudiante español cuando se trata de un texto origen escrito en castellano.»

Alumno 16. «Sí es diferente. Al comparar la traducción entre compañeros españoles, es más fácil explicarnos los unos a los otros los errores de sentido o gramática, por ejemplo. Mientras que a un alumno Erasmus, resulta más difícil explicarle por qué algo está mal, e intentar que comprenda.»

Alumno 21. «Enriquece bastante.»

Alumno 25. «Sí, lo he explicado antes, por ser justamente de otra cultura.»

Alumno 27. «Es diferente, pero lo encuentro hasta más gratificante. Me da la sensación, espero que no sea errónea, de que se aprende incluso más.»

Fueron pocos los alumnos que dijeron haber trabajado en pareja comparando sus ejercicios de traducción con otros alumnos de lengua materna distinta. Esto se debió a que durante este semestre fueron únicamente dos alumnos Erasmus los que estaban matriculados en la asignatura. Entre las respuestas recibidas sobre la experiencia de trabajo con otro compañero de lengua materna diferente, se hace referencia a la posibilidad de aclarar dudas sobre sentido de ciertas frases que pueden ser aclaradas por las personas cuya lengua materna es la del texto origen, y se indica también el hecho de que cuando se realiza una explicación sobre alguna opción de traducción de un texto entre dos alumnos de una misma lengua, resulta más fácil explicar el porqué de esa decisión, que si esa misma decisión hay que explicársela a alguien que no comparte tu lengua materna y que, por tanto, no comparte elementos comunes de conocimiento de una misma lengua que sí comparten dos personas de una misma lengua materna.

6. La utilidad de la comparación de ejercicios de traducción en clase

Una vez vistas las respuestas de los alumnos al cuestionario y analizadas, en este apartado se va a hacer un repaso general sobre la utilidad de los ejercicios de comparación de traducciones realizados por los alumnos, de acuerdo con las contestaciones de los alumnos a las preguntas del cuestionario tras haber llevado a cabo estos ejercicios durante todo un semestre.

- *No existe siempre una única traducción válida.* Al comparar las traducciones con sus compañeros, los alumnos han podido observar que había ocasiones en las que habían traducido alguna frase o algún término de una forma, y que el compañero lo había

hecho de otra forma distinta pero también válida. Este comentario fue hecho por muchos alumnos en el apartado de justificación de respuestas de los cuestionarios. Pudieron ver que pueden existir estilos diferentes y formas diferentes de decir lo mismo, con otras palabras, pero que también está correcto. Con el ejercicio de comparación de traducciones pudieron observar cómo hay ocasiones en las que no existe una única traducción.

- *Aprendizaje y enseñanza de nuevas fuentes y nuevos recursos documentales.* Al realizar la comparación de traducciones y tener que justificar las decisiones terminológicas, los alumnos tuvieron que enseñar a sus compañeros dónde habían encontrado los términos por los que optaron en sus traducciones. Es una tarea enriquecedora porque hace que el alumno aprenda nuevas fuentes que pueden ser de su interés y que podrán utilizar en futuras traducciones en esta asignatura, en otras, e incluso una vez se adentren en el mercado laboral y trabajen como traductores profesionales.
- *Se produce un cambio en la dinámica de la clase.* El simple hecho de realizar esta actividad de comparación de ejercicios de traducción en clase, hace que se produzca un cambio en la dinámica de la clase y se rompa con el desarrollo normal. Al cambiar de actividad en la clase, la atención de los alumnos se vuelve a activar y hace que los noventa minutos que dura la clase (en el caso de esta asignatura) resulten más activos.
- *Se aprenden nuevos métodos de hacer traducciones.* Todos tenemos nuestro propio método a la hora de hacer una traducción. Todos tenemos nuestras «manías», y nos enfrentamos y hacemos las traducciones siguiendo diferentes métodos y formas. Con este ejercicio de comparación de traducciones, los alumnos se han enseñado algunas de esas «rutinas» que suelen seguir cuando realizan una traducción, y viendo que les dan buen resultado, han decidido comentárselas también a los compañeros por si lo estiman conveniente, que las puedan aplicar en sus próximas traducciones. Esta idea de aprendizaje de nuevos métodos a la hora de realizar las traducciones, sigue algunas de las pautas propuestas en la didáctica de la traducción de Hurtado Albir (1999); por ejemplo, la que señala «no reducir la enseñanza al dominio de objetivos centrados en el resultado e incorporar el ejercicio del proceso traductor», o la que indica que hay que «incorporar una

metodología centrada en el estudiante, que le haga descubrir los principios que ha de observar para desarrollar correctamente el proceso traductor, utilizar sus propias estrategias y ser responsable de su aprendizaje».

- *Es una actividad en la que se aprende y se enseña.* Al trabajar en parejas se produce un intercambio de información. Habrá ocasiones en las que uno de los integrantes de la pareja enseñe en algún momento a su compañero algo en concreto en relación con la traducción (alguna nueva fuente documental, alguna otra opción de traducción que sea quizás más válida que la del compañero, etc.), con lo que en ese momento, ese otro integrante de la pareja estará a su vez aprendiendo de todo lo que le enseña el compañero. Y viceversa, es decir, durante el ejercicio de comparación de traducciones, habrá otros momentos en los que los roles se intercambiarán y el alumno que durante alguna otra parte del texto ha sido el que ha enseñado, pasará en otros momentos a aprender de lo que le esté comentando el compañero.
- *Se solventan dudas.* Había ocasiones en las que a los alumnos les surgían ciertas dudas en cuanto a la comprensión del sentido de algunas de las frases de los textos, o en cuanto a si habían optado por la traducción correcta de un término en concreto. La realización del ejercicio de comparación de traducciones les brinda la ocasión de poder hablar sobre este y otros tipos de dudas y poder llegar quizás a solventarlas en pareja, antes de la corrección grupal de la traducción. Este ejercicio les sirve de preparación para cuando se tengan que integrar en el mercado laboral, ya que habrá ocasiones en las que tendrán que consultar con sus compañeros traductores sobre elementos de sentido, de terminología, etc. Como señala Robinson (2003), es importante que los traductores establezcan redes, que es beneficioso no solo para poder solventar dudas, sino también para poder llegar a conocer a través de los compañeros las últimas novedades informáticas que pueden ser útiles para la labor del traductor, las tarifas que se cobran en los diferentes tipos de encargo, la posibilidad de que los compañeros sean en algunos momentos fuente de trabajo, etc. Como se puede observar, los vínculos entre traductores resultan muy útiles; el alumno al hacer comparación de traducciones en clase podrá empezar a detectar la importancia que tiene consultar con otros compañeros y lo que esas consultas pueden aportar al producto final, a las traducciones.

- *Lo que se aprende se puede aplicar en futuros encargos de traducción.* Todo lo que se va aprendiendo a medida que se van realizando los ejercicios de comparación de traducción en clase puede ser aplicado en otros encargos de traducción que tengan que realizar los alumnos, no solo para la asignatura de traducción en la que se esté llevando a cabo el ejercicio de comparación de traducciones, sino también en otras asignaturas de traducción o en encargos ya profesionales cuando terminen la carrera.
- *Pueden tener un mayor conocimiento de su nivel como traductores en comparación con sus compañeros.* Tras realizar varios ejercicios con compañeros diferentes, el alumno puede llegar a tener así un mayor conocimiento de cuál es su nivel como traductor en ciernes en comparación con sus compañeros. Al trabajar individualmente y no comparar las traducciones realizadas individualmente con las traducciones de los compañeros, es más difícil que el alumno pueda llegar a saber si está haciendo las traducciones mejor o peor que el resto de los compañeros. Al realizar el ejercicio varias veces, el alumno puede adquirir ese conocimiento de su propio nivel ya que ha comparado diversas traducciones con compañeros de clase siempre distintos.
- *Pueden defender sus decisiones de traducción de una forma más pausada y distendida.* Al disponer de 15/20 minutos para realizar la comparación del ejercicio de traducción antes de realizar la corrección en grupo, los alumnos tienen más tiempo para poder argumentar sus decisiones traductológicas que cuando se lleva a cabo la corrección grupal posteriormente. Resulta además positivo que, durante la comparación en parejas, se hayan parado concienzudamente sobre algún punto problemático concreto de la traducción, ya que a la hora de comentarlo en grupo, como ya lo han hablado entre los dos miembros de la pareja anteriormente, probablemente habrán llegado ya a alguna conclusión y lo que expondrán los alumnos en clase durante la corrección grupal será una conclusión sobre ese elemento que les haya dado problemas, en vez de tener que tener que hacer el proceso completo que les haga llegar a esa conclusión porque ya lo han tratado entre ellos antes durante el ejercicio de comparación de sus traducciones. De esta manera, es muy probable que la tarea de comparación de ejercicios de traducción en clase en parejas agilice posteriormente la corrección grupal, ya que habrá elementos en los textos que les habrán sido difíciles de traducir individualmente y cuya resolución

ya podrán haber solventado ellos mismos con la ayuda de los compañeros durante la comparación de sus traducciones en parejas y, por tanto, durante la corrección grupal ya no habrá que dedicarles tiempo al haber solventado la duda ya entre ellos. Lo único de lo que habrá que cerciorarse durante la corrección en grupo, es de que la decisión terminológica de los alumnos de la traducción de un término concreto problemático ha sido la correcta.

- *Se puede mejorar la traducción final.* Al llevarse a cabo un proceso de enseñanza y aprendizaje, cuando los alumnos comparan sus ejercicios de traducción, siempre hay partes, frases, o términos por los que se han optado que les gustan más que las de sus compañeros o al contrario, es decir, que lo que hayan puesto sus compañeros les guste más que lo que han puesto ellos. Al hacer la comparación de traducciones con los compañeros y realizar los cambios pertinentes y elegir las mejores opciones, han podido observar cómo se consigue una traducción final mejorada.
- *Se aprenden nuevas prácticas informáticas.* Los conocimientos informáticos, de Internet, de procesadores de texto, etc., son parte inherente de la labor del traductor. Es un campo muy amplio, en el que continuamente se está aprendiendo por lo rápido que surgen nuevos elementos. Este es otro punto muy útil en la comparación de ejercicios de traducción en clase, ya que los alumnos se enseñan unos a otros esos «trucos» que utilizan cuando están escribiendo un texto; como por ejemplo, atajos cuando tienen que escribir un carácter determinado con el teclado del ordenador, algún elemento sobre el uso del procesador de textos que se esté utilizando o quizás de otro procesador distinto que no conozcan pero que el compañero utilice y le de buen resultado, etc. Aquí hay muchas posibilidades de aprender del compañero, más cuando la tecnología ha llegado a tener tanta importancia y, sobre todo, entre los jóvenes que la utilizan sobremedida en su día a día.
- *Si se trabaja con alumnos Erasmus, se pueden aclarar problemas de sentido.* Finalmente, si los alumnos que forman la pareja que está comparando sus traducciones son de lenguas maternas distintas, el ejercicio de comparación de traducciones será una oportunidad óptima para poder aclarar problemas de sentido que aparezcan dentro del texto. Dependiendo del nivel de lengua extranjera que tenga el alumno, si el texto origen no es de su lengua materna, cuanto mayor sea su nivel de conocimiento de esa lengua extranjera, menor serán los problemas de comprensión del

texto y, por tanto, los de sentido. Si un alumno cuya lengua materna sea la del texto meta trabaja con otro alumno cuya lengua materna sea la del texto origen, le podrá aclarar las dudas de sentido que tenga. Al trabajar en pareja con otro alumno de la misma lengua materna, si el nivel de lengua extranjera de los alumnos es parecido, probablemente tendrán dudas de sentido en los mismos lugares del texto y entre ellos será difícil, por tanto, que puedan llegar a solventar esos problemas de sentido. Cuando un alumno cuya lengua materna es la del texto meta trabaja con un alumno cuya lengua materna es la del texto origen (por ejemplo, alumnos Erasmus), el alumno de lengua materna igual a la del texto meta llega a comprender que una persona cuya lengua materna es la del texto origen le puede ayudar en la comprensión del texto origen, y, sobre todo, se da cuenta de lo importante que es aclarar las dudas de sentido para poder realizar una traducción correcta de todo lo que pueda contener un texto en sí.

Como se puede comprobar en este apartado, son muchos los elementos que les han surgido a los alumnos durante la realización de los ejercicios de comparación de traducciones. Se coincide con lo que indican Gallego y Tolosa (2007): «si nuestro objetivo es formar profesionales competentes en el ámbito de la traducción, podría resultar interesante diseñar una formación en la que entraran en juego el mayor número posible de los elementos que pueden constituir la situación profesional».

7. Conclusiones

Este artículo trata sobre una serie de ejercicios de comparación de traducciones en clase que se ha llevado a cabo con los alumnos matriculados en la asignatura de Traducción Especializada CA-AC (I) de cuarto curso del Grado de Traducción e Interpretación de la Universidad de Málaga. La intención de este ejercicio era que los alumnos aprendiesen unos de otros y enseñasen a sus compañeros elementos útiles a la hora de realizar traducciones. Una vez llevados a cabo varios ejercicios de este tipo durante el semestre, los alumnos cumplieron de forma anónima un cuestionario con su opinión sobre el ejercicio de comparación de traducciones en clase, tarea tras la cual, y con el análisis de las respuestas, se pudo observar cómo la gran mayoría de los alumnos había encontrado este ejercicio útil. Además, los alumnos han aprendido y/o enseñado por ejemplo:

- a) que no existe siempre una única traducción válida y que en ocasiones es posible escribir una frase en una traducción de

- varias formas o con varias opciones terminológicas y que también puede ser correcto;
- b) nuevos recursos y nuevas fuentes documentales;
 - c) que no todos hacen las traducciones siguiendo los mismos métodos, ya que, aunque sí que se lleven a cabo tareas que son comunes a la hora de realizar las traducciones, cada uno tiene su propio método y su forma de hacer una traducción;
 - d) que al consultar con los compañeros se puede aprender y también enseñar, ya que se pueden solventar dudas que se tienen o ayudar al compañero con las dudas que tiene;
 - e) que lo que se aprende de los compañeros en los ejercicios de comparación de traducciones sirve para ser aplicado en futuros encargos de traducción;
 - f) que pueden llegar a tener una mayor comprensión de su nivel como traductores en comparación con el resto de alumnos de clase con los que se haya trabajado en los diferentes ejercicios de comparación de traducciones que hayan llevado a cabo;
 - g) que el trabajo de consulta con los compañeros sirve para mejorar el producto final;
 - h) que se aprenden nuevos trucos informáticos que no se conocían;
 - i) y que el trabajo con alumnos de lengua materna distinta sirve, sobre todo, para poder solventar las posibles dudas de sentido que hayan surgido a la hora de traducir el texto hacia la lengua meta.

Los resultados positivos obtenidos con el ejercicio de comparación de traducciones en clase demuestran la utilidad de su realización y hacen que sea posible volver a realizar este ejercicio en otros cursos con otros grupos de alumnos, otras lenguas de trabajo distintas, o en otras asignaturas de traducción, ya que, como se desprende de las respuestas y el análisis de los cuestionarios, los alumnos han valorado muy positivamente la tarea de comparación de ejercicios de traducción en clase y, a través de las respuestas de los alumnos a los cuestionarios, se ha podido observar cómo se ha conseguido lo que se pretendía con la realización del ejercicio de comparación de traducciones, que los alumnos aprendiesen unos de otros a medida que iban realizando los ejercicios durante el semestre.

Referencias bibliográficas

GALLEGO HERNÁNDEZ, D. Y M. TOLOSA IGUALADA, M. «Más allá de la teoría: hacia una formación del traductor como profesional competente». *La*

- didáctica de la traducción en Europa e Hispanoamérica*. Alicante: Universidad de Alicante, 2007. 253-264.
- HURTADO ALBIR, A. (DIR.). *Enseñar a traducir: metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S.A, 1999.
- JOHNSON, D. W. Y R. T. JOHNSON. *Learning together and alone: cooperative, competitive, and individualistic learning* (4ª ed.). Boston, Londres, Toronto, Sídney, Tokio, Singapur: Allyn and Bacon, 1994.
- JOHNSON, D. W., R. T. JOHNSON, Y K. A. SMITH. «Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory». *Journal on Excellence in University Teaching*, 25 (4). 2014.
- KELLY, D. *A Handbook for Translator Trainers: A Guide to Reflective Practice*. Manchester, Reino Unido y Northampton, Massachusetts: St Jerome Publishing, 2005.
- PASCUA FEBLES, I. ET AL. *Teoría, didáctica y práctica de la traducción*. A Coruña: Netbiblo, S.L, 2003.
- ROBINSON, D. *Becoming a Translator: An Introduction to the Theory and Practice of Translation*. Londres y Nueva York: Routledge, 2003.

La comparación de ejercicios de traducción en la clase de traducción especializada

Pablo Salvador Pérez Pérez
Universidad de Málaga
psperez@uma.es

Fecha de recepción: 03.10.2016

Fecha de aceptación: 24.02.2017

Resumen¹: La comparación de traducciones es un ejercicio que se puede realizar en la clase de Traducción Especializada en parejas antes de comenzar a corregir en grupo una traducción que hayan tenido que realizar previamente los alumnos en casa individualmente. Los alumnos comparan en pareja sus traducciones para ver si hay diferencias y, si las hay, consultarse mutuamente las decisiones de traducción de términos o frases. En este artículo se explica cómo se puede llevar a cabo en clase este ejercicio de comparación de traducciones. Se ofrecen además opiniones extraídas de un cuestionario sobre la comparación de ejercicios de traducción. La tarea se ha realizado durante un semestre con alumnos del Grado en Traducción e Interpretación que cursan la asignatura de Traducción Especializada CA-AC (I).

Palabras clave: comparación de traducciones, comparación de ejercicios, didáctica de la traducción.

Comparing translation exercises in the specialized translation classroom

Abstract: Comparing translations is an exercise that can be carried out during the lessons on Specialised Translation in pairs just before starting to make a group correction of a translation that the students have done individually at home beforehand. The students compare in pairs their translations to see if there are differences and, if there are, they ask each other about their translation decisions for terms or sentences. This paper explains how to carry out this exercise of comparing translations in the classroom. There are also opinions from a survey about the comparison of translation exercises. The task has been carried out during one semester with students of the fourth year of the Degree in Translation and Interpreting undertaking the subject on Specialised Translation CA-AC (I).

¹ El presente trabajo se ha realizado parcialmente en el seno del Proyecto de Innovación Educativa NOVATIC (ref. PIE15-145, 2015-2017) de la Universidad de Málaga.

Key words: comparing translations, comparing exercises, teaching translation.

Sumario: 1. Introducción. 2. El ejercicio de comparación de traducciones en clase. 3. Intención de la comparación de ejercicios de traducción en clase, duración y desarrollo. 4. Cuestionario. 5. Análisis de las respuestas de los cuestionarios. 6. La utilidad de la comparación de ejercicios de traducción en clase. 7. Conclusiones.

1. Introducción

Este artículo trata sobre la realización de ejercicios de comparación de traducciones que se ha llevado a cabo en clase durante un semestre con alumnos universitarios estudiantes de Traducción que estaban cursando la asignatura de Traducción Especializada C. El artículo comienza con una explicación de los ejercicios de comparación de traducciones, tras la cual se comenta qué es lo que se quiere conseguir llevando a cabo estos ejercicios en clase. A continuación se hace referencia a un cuestionario que se ha elaborado para poder recabar información de los alumnos sobre lo que les ha aportado y lo que ellos han podido aportar con la realización de los ejercicios de comparación de traducciones. Seguidamente se realiza un análisis de las respuestas de los cuestionarios de los alumnos, para finalizar el artículo con el apartado referente a las conclusiones.

2. El ejercicio de comparación de traducciones en clase

El ejercicio de comparación de traducciones en clase es una tarea que se ha llevado a cabo durante un semestre con alumnos del Grado en Traducción e Interpretación que estaban cursando la asignatura de Traducción Especializada CA-AC (I). Durante el semestre, los alumnos han tenido que realizar traducciones de ámbitos diversos: textos económicos, textos institucionales y textos jurídicos. A lo largo del semestre, los alumnos tenían que realizar en casa traducciones de textos que eran propuestos previamente y que debían traer a clase para ser corregidas en grupo.

Antes de comenzar a corregir en grupo la traducción que habían realizado en casa, es cuando se llevaba a cabo el ejercicio de comparación de traducciones en clase, cuyo desarrollo era el siguiente. Siguiendo la lista de clase, se iba sentando en pareja el primer alumno de la lista, con el último alumno de la lista; después el segundo alumno de la lista de clase, con el penúltimo alumno de la lista, y así sucesivamente hasta formar parejas con todos los alumnos que hubiesen asistido a clase el día en el que se iba a realizar el ejercicio de comparación de traducciones. Si el número resultante de alumnos en clase en un día en concreto era tal que algún alumno quedaba libre sin poder formar pareja, se añadía a una pareja

ya formada y comparaban sus traducciones entre los tres. En las sucesivas clases en las que se han realizado otros ejercicios de comparación de traducciones, el sistema para hacer las parejas era el mismo, con la salvedad de que cada día en el que se llevaba a cabo el ejercicio, en vez de comenzar siempre a formar las parejas con el primer alumno de la lista de clase, se comenzaba a formar las parejas con el segundo alumno de la lista el segundo día de ejercicio, el tercer alumno de la lista el tercer día del ejercicio, etc., siempre combinando con el último alumno de la lista de clase. Esto hacía que no se repitiesen las parejas que hacían comparación de ejercicios de traducción, y así trabajasen siempre con compañeros distintos. Haciendo esta combinación de parejas se lograba que, al trabajar con compañeros diferentes cada vez que se realizaba un ejercicio de comparación de traducciones en clase, la labor de enseñanza y aprendizaje fuese más enriquecedora que si se trabajase siempre con la misma pareja durante todo el semestre. Además, si alguna pareja había que formarla con algún alumno Erasmus, siempre formaba pareja con algún alumno español. Debido a que el número de alumnos de lengua materna española era superior al número de alumnos Erasmus, las parejas estaban formadas, por tanto, bien por dos alumnos cuya lengua materna era el español, o bien por un alumno de lengua materna extranjera y otro alumno de lengua materna española.

3. Intención de la comparación de ejercicios de traducción en clase, duración y desarrollo

Este ejercicio se ha llevado a cabo con la intención de que los alumnos aprendiesen no solo de lo que se explicaba en clase al grupo cuando se llevaba a cabo la corrección grupal de una traducción realizada previamente en casa individualmente, sino que también, al trabajar en parejas, aprendiesen unos de otros. Por ejemplo, que al comparar las traducciones, se enseñasen unos a otros destrezas que utilizan cuando hacen las traducciones, páginas web que hubiesen utilizado para documentarse y para decidir si optar por un término u otro en sus traducciones cuando han tenido dudas, comparar la forma de trabajo con los compañeros para mejorar o hacer que el compañero mejore, que no hay dos traducciones iguales y que, por tanto, en ocasiones no hay una única traducción buena y posible, etc. Se sigue así una de las pautas propuestas por Hurtado Albir (1999) para ser tenidas en cuenta en la didáctica de la traducción, en la que se sugiere que hay que incorporar cambios en el papel del profesor concediendo un papel más activo a los estudiantes. Además, como señalan Johnson et al. (2014), a través de situaciones de cooperación, se consiguen resultados que son beneficiosos para todas las

personas que intervienen en las tareas de aprendizaje cooperativo, ya que, como se define en Johnson et al. (1994), el aprendizaje cooperativo es aquel en el que los estudiantes trabajan juntos para lograr objetivos de aprendizaje compartidos y maximizar sus propios logros y los de sus compañeros de grupo.

Como se ha indicado en el apartado anterior, lo primero que se hace antes de empezar con el ejercicio de comparación de traducciones en clase, es formar las parejas. Una vez que estaban ya formadas las parejas, se les indicaba que lo que tenían que hacer era comparar su traducción con la de su compañero de pareja, para ver si había diferencias entre una y otra traducción, y si las había, por qué eran diferentes y por qué cada uno de los miembros de la pareja había optado por decisiones terminológicas distintas. Este ejercicio, dependiendo de la longitud del texto que tuviesen que comparar, lo llevaban a cabo durante aproximadamente 20 minutos, antes de la corrección grupal. Durante el ejercicio, el profesor va acercándose a las parejas para observar cómo están realizando el ejercicio y aportando, a su vez, comentarios e ideas sobre lo que estén comparando en ese momento o lo que le esté aportando un alumno a otro (documentación que ha utilizado, etc.). Los alumnos llevaban y trabajan con sus propios ordenadores portátiles en el aula para poder ir haciendo las correcciones o cambios que fuesen necesarios, y además, con la conexión wifi de la Universidad, tenían acceso a Internet en sus ordenadores para realizar búsquedas en el momento o enseñar a los compañeros páginas web que hubiesen estimado interesantes a la hora de haber realizado las traducciones en casa.

Además del elemento de enseñanza y aprendizaje que tiene este ejercicio de comparación de traducciones en clase, con esta tarea se actúa sobre la actividad de la clase, aumentando la interacción y el aprendizaje del alumno mediante el trabajo en común, con lo que «defendiendo y razonando las propias opciones el futuro traductor podrá desarrollar un espíritu crítico» (Pascua, 2003). Como señala Kelly (2005), el trabajo en grupo en las clases de traducción servirá de ayuda a los alumnos en la transición al mundo del trabajo.

A lo largo del semestre se fueron llevando a cabo ejercicios de comparación de traducciones por parejas en los tres ámbitos que formaron parte de la materia de la asignatura: con textos económicos, textos institucionales y textos jurídicos. Se siguió siempre el mismo método, es decir, se mandaba una traducción para realizar en casa de manera individual, esta traducción se corregía posteriormente en grupo, y antes de la corrección en grupo, los alumnos comparaban por parejas sus traducciones en clase. Se prestó especial atención al hecho de que los

alumnos que formaban las parejas fuesen siempre distintos, para que trabajasen en cada ocasión con compañeros diferentes y se enriqueciese la labor de enseñanza y aprendizaje.

4. Cuestionario

Una vez finalizado el semestre, y para comprobar si la intención comentada al comienzo del apartado anterior a la hora de realizar los ejercicios de comparación de traducciones en clase se había visto cumplida (aprendizaje de los compañeros además del aprendizaje en grupo, etc.), los alumnos que habían cursado la asignatura cumplimentaron un cuestionario para así poder obtener información sobre la opinión que tenían en relación con el ejercicio de comparación de traducciones y poder, por tanto, detectar si les había parecido útil, y qué habían aprendido y enseñando con el ejercicio.

El cuestionario fue preparado con la aplicación de código abierto LimeSurvey que permite la elaboración de encuestas en Internet. Las seis preguntas que contenía el cuestionario eran las siguientes:

1. *¿Te ha parecido útil el ejercicio de comparación de traducciones en parejas?*

Sí / No . Justifica tu respuesta

Con esta pregunta de respuesta simple, se pretende obtener una respuesta clara de los alumnos sobre si han considerado útiles o no los ejercicios de comparación de traducciones que se han llevado a cabo durante el semestre. Además, se les pide que den una respuesta justificada para detectar la razón por la que han considerado (o no han considerado) que el ejercicio de comparación en parejas es útil.

2. *¿Has realizado este ejercicio de comparación de traducciones en alguna otra asignatura de traducción en la carrera?*

A través de las respuestas a esta pregunta se quería saber si los alumnos han realizado este ejercicio de comparación de traducciones en alguna otra asignatura de traducción de la carrera, para así ver si estaban ya familiarizados con el ejercicio.

3. *¿Puedes resaltar qué es lo que te ha resultado más interesante del ejercicio de comparación de traducciones en parejas?*

Esta pregunta, de respuesta abierta, se realiza en el cuestionario para que los alumnos puedan expresar libremente qué es lo que ellos piensan que les ha resultado de mayor interés a la hora de la realización de los ejercicios de comparación en parejas.

4. ¿Hay algo que has aprendido de los compañeros o compañeras con los que has hecho comparación de traducciones en clase y que te pueda servir para hacer tus futuras traducciones? Si la respuesta es sí, ¿qué aprendiste?

Con los ejercicios de comparación de traducciones en parejas se pretende que los dos alumnos que están comparando la misma traducción aprendan. Es decir, habrá algunos momentos en los que un alumno estará aprendiendo algo determinado de su compañero de pareja, y viceversa. Con esta pregunta se ha querido recoger información sobre si habían aprendido algo los alumnos con el ejercicio de comparación de traducciones, y, si la respuesta era afirmativa, se le pedía a los alumnos que indicasen qué habían aprendido.

5. ¿Hay algo que has enseñado a los compañeros o compañeras con los que has hecho comparación de traducciones en clase? Si la respuesta es sí, ¿qué enseñaste?

Al trabajar en parejas, si un alumno está aprendiendo algo durante la realización del ejercicio es porque el compañero le estaba proporcionando esa nueva información que desconocía. Por tanto, en relación con la pregunta anterior, se les pregunta a los alumnos si han aportado algo a sus compañeros cuando han estado llevando a cabo los ejercicios de comparación de traducciones por parejas, y si la respuesta era afirmativa, qué han aportado a los compañeros.

6. ¿Has hecho comparación de traducciones en pareja con algún compañero o compañera Erasmus?

Si la respuesta es sí, indica si el ejercicio de comparación de traducciones entre un alumno Erasmus y un alumno español difiere del ejercicio de comparación de traducciones entre dos alumnos españoles, y en qué es diferente.

Con esta pregunta se pretende dar respuesta a preguntas como: ¿se obtienen los mismos resultados de un ejercicio de comparación de traducciones llevado a cabo entre dos alumnos de lenguas maternas distintas que en un ejercicio de comparación de traducciones en el que los

dos miembros de la pareja tienen la misma lengua materna? ¿Es el enfoque diferente si el ejercicio lo realizan dos alumnos de lengua materna distinta?

5. Análisis de las respuestas de los cuestionarios

El cuestionario fue contestado de manera anónima por un total de 27 alumnos. En este apartado se incluyen las respuestas de los alumnos y se realiza un análisis de las respuestas obtenidas a cada una de las preguntas del cuestionario.

Pregunta 1: ¿Te ha parecido útil el ejercicio de comparación de traducciones en parejas?

Sí / No . Justifica tu respuesta

26 de los 27 alumnos encuestados respondieron que sí, que les había parecido útil el ejercicio de comparación de traducciones en parejas. Las justificaciones de estas respuestas fueron las siguientes:

Alumno 1. «Me parece útil porque al comparar tu propuesta con las de otros compañeros puedes descubrir errores propios e incluso solucionar algunos problemas que te habían surgido a la hora de traducir.»

Alumno 2. «Porque es interesante comparar fuentes con los compañeros y en general ver que no hay dos maneras iguales de traducir el mismo texto.»

Alumno 3. «En mi opinión es un ejercicio útil porque siempre es mejor hacer una comparación entre personas que han trabajado un mismo texto. Pueden tener alternativas más adecuadas o que encajan mejor en el contexto ya sea porque se hayan documentado más o estén más familiarizados con la temática, etc.»

Alumno 4. «Sí, ya que así hemos podido darnos cuenta de los fallos cometidos y debatir las dudas.»

Alumno 5. «Sí, me ha parecido útil porque mediante esta práctica se pueden observar diferentes aspectos como la terminología, el estilo a la hora de traducir, etc., utilizados por tu compañero.»

Alumno 6. «Es una dinámica de clase diferente e interesante.»

Alumno 7. «Porque además de aprender distintas posibilidades también podemos conocer nuevas fuentes.»

Alumno 8. «Al comparar las traducciones con otros alumnos he aprendido páginas nuevas dónde consultar y documentarme, diferentes métodos para hacer la traducción y diferentes versiones de la traducción.»

Alumno 9. «Es interesante pararse a observar la traducción tuya y la de otro compañero y detallarla detenidamente.»

Alumno 10. «Al hacer este ejercicio vemos diferentes opciones y se comparan a la vez las justificaciones. Aparte también se descubren fuentes que no utilizaba.»

Alumno 11. «Con esto nos damos cuenta de muchos errores que hemos cometido o nos muestran un punto de vista totalmente diferente al que teníamos previamente.»

Alumno 12. «Es interesante ver las diferentes interpretaciones que uno hace respecto a otro compañero de un mismo texto. Es una actividad enriquecedora donde podemos tomar más conciencia de nuestros errores y del método que utilizamos nosotros y el compañero.»

Alumno 13. «Me parece útil para corregir los errores del compañero y ser corregido también. Aprendemos del otro.»

Alumno 14. «Veo traducciones alternativas que no se me habían ocurrido. También hace pensar en los matices que hay entre palabras que son casi sinónimas.»

Alumno 15. «Sí, porque podemos comparar los términos y, en general, las traducciones con otros compañeros y debatir sobre las diferentes opciones elegidas o simplemente encontrar con ellos una opción que nos gusta más.»

Alumno 16. «De esta forma puedes observar las opciones de traducción de tu compañero, que pueden ser mejores que las tuyas, o incluso podemos resolver dudas conjuntamente.»

Alumno 17. «Sí porque se compara con dos puntos de vista diferentes.»

Alumno 18. «Es útil, fundamentalmente, para observar algo que se haya podido pasar durante el proceso de la traducción y, sobre todo, ayudarnos entre los propios alumnos para resolver aquellas dudas que por nosotros solos no hemos podido solucionar.»

Alumno 19. «Me parece un ejercicio útil porque siempre es bueno tener más puntos de vista y ver las propuestas de otros compañeros, así como las justificaciones.»

Alumno 20. «Ver otras opciones de traducción te ayuda tanto con el encargo del momento como en los siguientes, además de que te sirve para mejorar el vocabulario y asimilar los conceptos.»

Alumno 21. «Es una manera de ver cómo los demás compañeros piensan y ver su punto de vista. Es muy útil.»

Alumno 22. «Así aprendo a saber cómo se dicen las expresiones o las palabras en un contexto determinado.»

Alumno 23. «Me ha parecido un ejercicio interesante, ya que hemos tenido la posibilidad de trabajar en grupo y argumentar en un ambiente distendido las numerosas opciones de traducción por las que hemos ido optando.»

Alumno 25. «Así puedes ver otros puntos de vista, y a veces descubres algo en lo que no habías caído.»

Alumno 26. «Es bueno poder comparar las traducciones ya que así puedes ver otras posibilidades de traducción igualmente válidas e igual mejores que a ti no se te han ocurrido o simplemente puedes consultar dudas y resolverlas con el compañero.»

Alumno 27. «Es un ejercicio necesario y la actividad profesional la realiza más de una persona por lo que es un ensayo eficaz.»

Como se puede ver por el número de respuestas afirmativas, prácticamente todos los alumnos (excepto uno) piensan que el ejercicio de comparación de traducciones en parejas es útil. Las justificaciones son diversas; por ejemplo, el poder comparar fuentes de documentación con los compañeros, el llegar a entender que puede que haya varias formas de traducir frases de un texto en relación con diferentes estilos a la hora de traducir, el cambio de dinámica en clase que hace que sea activa y cambie el ritmo, aprender nuevos métodos de hacer traducciones, es una actividad en la que se aprende y se enseña, se solventan dudas, lo que se aprende se puede aplicar en futuros encargos de traducción, puede servir como antesala de la labor del traductor profesional, etc. Los comentarios son muy positivos y dejan patente la buena percepción que tienen los alumnos de los ejercicios de comparación de traducciones en clase.

El único alumno que respondió que no a la pregunta de si le había parecido útil el ejercicio de comparación de traducciones en parejas, justificó su respuesta de la siguiente manera:

Alumno 24. «En mi opinión, este ejercicio termina confundiendo más de lo que podría aportar, y consigue que dudemos de nuestras propias opciones, incluso de aquellas de las que estamos convencidos.»

Al ser únicamente una respuesta negativa de 27, no resulta relevante, ya que, como se ha indicado más arriba, 26 de los 27 alumnos han contestado afirmativamente a la pregunta de si los ejercicios de comparación de traducciones en clase son útiles o no.

Pregunta 2: ¿Has realizado este ejercicio de comparación de traducciones en alguna otra asignatura de traducción en la carrera?

De los 27 alumnos que cumplimentaron el cuestionario, 10 de ellos contestaron que sí, y el resto, 17, contestaron que no.

Pregunta 3: ¿Puedes resaltar qué es lo que te ha resultado más interesante del ejercicio de comparación de traducciones en parejas?

Estas fueron las respuestas a esta pregunta:

Alumno 1. «La posibilidad de defender tu propuesta en aquellos casos en los que no coincide con la del compañero.»

Alumno 2. «Comparar con diferentes compañeros y aprender de sus maneras de traducir, cada una diferentes.»

Alumno 3. «Las distintas alternativas que te ofrece tu compañero.»

Alumno 4. «Poder ver que más o menos todos tenemos el mismo nivel.»

Alumno 5. «Lo más interesante ha sido la diversidad y la multitud de soluciones aportadas por cada uno de mis compañeros con los que he realizado este ejercicio ya que te sirven de ayuda para tu propia traducción.»

Alumno 6. «Lo que más interesante me ha resultado de este ejercicio es poder ver las diferentes opciones de traducción correctas. Escuchar las argumentaciones de otras personas es siempre interesante.»

Alumno 7. «Aprender distintas posibilidades de redacción.»

Alumno 8. «Las distintas versiones que se pueden hacer de una traducción y a la vez las semejanzas que puede haber según el tipo de texto que sea.»

Alumno 9. «El poder expresar bien, pudiendo tardar más de lo normal, por qué has decidido traducir algo de ese modo, sin la presión de hacerlo delante de toda la clase, lo que te rige no tardar mucho.»

Alumno 10. «Que se aprende a trabajar con otra persona que comparte tu profesión y se ven otras herramientas útiles.»

Alumno 11. «Ver los diferentes puntos de vista e interpretaciones de cada uno.»

Alumno 12. «La diferente interpretación que hago yo respecto a otro compañero, que de un mismo texto haya tantas posibilidades de traducción.»

Alumno 13. «Me di cuenta de la importancia de hacer revisar el trabajo por un hablante nativo de la lengua meta.»

Alumno 14. «Ver otras posibles traducciones que no se me habían ocurrido. Pensar en las matices que hay entre distintas palabras que son casi sinónimas.»

Alumno 15. «Cuando había alguna palabra o término que no encontraba exactamente lo que buscaba, y ese compañero tiene una opción que me gusta más.»

Alumno 16. «El hecho de poder mejorar mi traducción gracias a las aportaciones de mi compañero.»

Alumno 17. «Trabajar con españoles que dominan el español más que yo.»

Alumno 18. «Los diferentes puntos de vista traductológicos que se pueden sacar de un mismo texto.»

Alumno 19. «Las diferencias a la hora de traducir.»

Alumno 20. «Las diferencias de estilo al traducir.»

Alumno 21. «Comparar el punto de vista de cada uno.»

Alumno 22. «Lo más interesante es tener que saber cómo se dicen las palabras o las frases en un contexto.»

Alumno 23. «Que a estas alturas de la carrera, nuestras argumentaciones han sido bastante similares, ya que también hemos tenido más o menos los mismos profesores.»

Alumno 24. «Podría señalar la oportunidad de comparar mi comprensión del texto con la de mi compañero o compañera.»

Alumno 25. «El descubrir opciones que no te habías planteado quizás, en un principio.»

Alumno 26. «Ver las distintas opciones de traducción y la resolución de las dudas.»

Alumno 27. «Hay quienes no son críticos con mis traducciones y quienes sí lo son. Se saca más jugo cuando es el segundo caso, pero es necesaria cierta confianza. En cualquier caso, los errores importantes en los que se aprende de verdad suelen coincidir entre varias personas y suelen verse posteriormente a la comparación por parejas.»

A modo de resumen, en cuanto a las respuestas obtenidas a la pregunta sobre qué es lo que ha resultado más interesante para los alumnos de los ejercicios de comparación de traducciones en clase, el contenido resulta bastante variado. Los alumnos indican en sus respuestas la posibilidad de aprender de la manera de traducir de los compañeros, que en general han podido observar que el nivel del grupo es bastante homogéneo, la diversidad y la multitud de soluciones correctas posibles en algunos casos y las semejanzas en otros, los diferentes estilos de traducción, poder defender una decisión de traducción sin la presión de hacerlo delante de toda la clase y de una forma más distendida, la posibilidad de ver otras herramientas útiles para la traducción, la posibilidad de mejorar las traducciones a través de las consultas y las aportaciones de los compañeros, solventar problemas de comprensión de alguna parte de los textos, que al trabajar con compañeros de lengua materna distinta se puede entender la importancia que tiene consultar con personas de lengua materna diferente a la que se está traduciendo o de la que se traduce, etc. De todas las respuestas, la que más se ha repetido es la posibilidad que proporcionan los ejercicios de comparación de traducciones de poder contrastar con los compañeros las decisiones terminológicas que se han tomado.

Pregunta 4: ¿Hay algo que has aprendido de los compañeros o compañeras con los que has hecho comparación de traducciones en clase y que te pueda servir para hacer tus futuras traducciones?

Si la respuesta es sí, ¿qué aprendiste?

A esta respuesta contestaron afirmativamente un total de 22 alumnos de los 27, que indicaron que habían aprendido con el ejercicio de comparación de traducciones en clase lo siguiente:

Alumno 1. «He aprendido que trabajando en conjunto muchas veces obtienes un mejor resultado, pues los conocimientos de uno completan los del otro.»

Alumno 2. «Conocí diversas fuentes para documentarse y buscar términos.»

Alumno 3. «Formas de trabajar, registros, etc.»

Alumno 5. «Lo que más puedo destacar en este aspecto es la solución a ciertos términos a los cuales me ha resultado imposible encontrar un equivalente en mi lengua materna.»

Alumno 6. «Páginas para documentarse, y que no hay solo una respuesta correcta.»

Alumno 7. «La metodología de trabajo.»

Alumno 8. «Nuevos recursos como páginas que consultar.»

Alumno 9. «He aprendido que siempre puede haber varios puntos de vista según como se perciba una frase, y a lo mejor tú la ves de una manera y la otra persona le da un sentido completamente diferente.»

Alumno 10. «Otras herramientas de traducción que no utilizaba, que conocía, pero nunca había probado.»

Alumno 11. «Una forma más correcta de traducir las mismas palabras u oraciones.»

Alumno 12. «He aprendido más fuentes de consulta y de documentación que yo no conocía y otros compañeros sí, y también viceversa. También he tomado más conciencia de mis errores al leerle a otro compañero mi traducción y la manera en la que actúo como traductora en el proceso de traducción.»

Alumno 13. «Aprendí que términos como "acuerdo de divorcio" son mas correctos que "convenio de divorcio". Pasó lo mismo con otros términos.»

Alumno 14. «Cosas sobre cómo usar el ordenador mejor.»

Alumno 15. «Cómo realizar búsquedas de términos de una manera diferente o si ha utilizado alguna técnica de traducción diferente.»

Alumno 18. «Algunos recursos documentales.»

Alumno 19. «Varios recursos en línea.»

Alumno 20. «Sobre todo recursos y páginas web.»

Alumno 21. «He aprendido a detenerme más traduciendo y mirar más las palabras.»

Alumno 22. «Ver qué fuentes puedo consultar.»

Alumno 25. «A veces por tener una cultura distinta a la mía, he podido ver sus puntos de vista hacia algo.»

Alumno 26. «Sobre todo algunos términos que igual desconocía o que no había podido encontrar. También algunos sitios web en los que poder encontrar vocabulario específico.»

Alumno 27. «Fuentes documentales, mayormente.»

Con estas respuestas, se puede observar que los alumnos que contestaron que habían aprendido algo de los compañeros con los que habían realizado los ejercicios de comparación de traducciones en clase indicaron, por ejemplo, que aprendieron que trabajando con otras personas el resultado final es mejor, nuevas fuentes donde documentarse y buscar términos, diferentes formas de trabajar, que varias soluciones son a veces posibles, que llegaron a ser conscientes de la manera en la que se actúa como traductor en el proceso de traducción, que descubrieron nuevas prácticas informáticas, etc. La respuesta que más se repite es que se aprenden nuevas fuentes documentales que no conocían.

De los cinco alumnos que contestaron negativamente a la pregunta 4 (alumnos 4, 16, 17, 23 y 24), es decir, que dijeron que no habían aprendido nada con el ejercicio de comparación de traducciones en clase, dos de ellos justificaron su respuesta.

Alumno 16. «Nada destacable, que recuerde.»

Alumno 23. «Realmente, no he aprendido nada que no supiera, pero sí que me ha servido para razonar y comentar puntos de vista con otros traductores en formación.»

Pregunta 5: ¿Hay algo que has enseñado a los compañeros o compañeras con los que has hecho comparación de traducciones en clase?

Si la respuesta es sí, ¿qué enseñaste?

A esta pregunta, de los 27 alumnos, 18 de ellos contestaron de manera afirmativa e indicaron que lo que habían enseñado había sido lo siguiente:

Alumno 1. «Lo mismo que la pregunta anterior.»

Alumno 2. «Alternativas en cuanto a búsqueda de terminología y recursos como textos paralelos.»

Alumno 3. «Gracias a la documentación que había realizado antes, había expresiones cuyo uso era más correcto.»

Alumno 5. «Sí, sobre todo, algunas fórmulas de cortesía utilizadas en documentos jurídicos que tienen sus propios equivalentes en español.»

Alumno 8. «Mi versión de la traducción y mi forma de trabajo.»

Alumno 9. «Como he mencionado anteriormente, el darse cuenta de que cada persona puede darle un sentido diferente a una frase en concreto, por lo que hay que documentarse y ser cuidadoso a la hora de traducir conocimientos específicos.»

Alumno 11. «Otro punto de vista u otra herramienta que ellos no utilizaban anteriormente.»

Alumno 12. «Les he enseñado fuentes, recursos y otra interpretación distinta a la de ellos.»

Alumno 13. «Una expresión que significa llegar a un acuerdo en relación con una temática.»

Alumno 15. «Diferentes opciones de traducción para poder debatir durante las comparaciones.»

Alumno 16. «En todo caso he podido enseñar algo a los alumnos Erasmus, ya que no conocen la lengua del español a la perfección.»

Alumno 18. «Algunas fuentes documentales.»

Alumno 19. «Recursos en línea. Utilizar programas o trucos que puedes hacer con ciertos programas que facilitan el trabajo a la hora de traducir.»

Alumno 20. «Recursos en línea.»

Alumno 21. «Nos hemos enseñado mutuamente, cuando él o ella ha tenido fallos o cuando yo he tenido.»

Alumno 22. «Que las palabras se pueden decir de una forma más correcta en unos contextos.»

Alumno 25. «He intentado en todo momento justificar el porqué de la elección de una traducción concreta.»

Alumno 26. «Un poco lo mismo que en la respuesta anterior, términos que haya encontrado que otros compañeros no.»

Esta pregunta está formulada al revés que la pregunta anterior, es decir, esta vez se pregunta a los alumnos qué han enseñado a los

compañeros, mientras que en la anterior se preguntaba qué habían aprendido. Entre lo que han enseñado a los compañeros al realizar los ejercicios de comparación de traducciones, lo que han indicado los alumnos ha sido más o menos parecido a lo que han aprendido, por ejemplo, nuevas fuentes y recursos documentales o la forma de trabajo.

De los 9 alumnos que contestaron negativamente a la pregunta de si habían enseñado algo a los compañeros durante la realización de los ejercicios de comparación de traducciones (los alumnos 4, 6, 7, 10, 14, 17, 23, 24 y 27), 4 de ellos justificaron su respuesta:

Alumno 6. «No sabría decir nada en concreto.»

Alumno 10. «No sé si he enseñado algo.»

Alumno 14. «La respuesta es no... creo.»

Alumno 27. «No lo recuerdo en este momento.»

Como se puede ver por la justificación de las respuestas negativas a la pregunta de si habían enseñado algo a sus compañeros durante la realización de los ejercicios de comparación de traducciones, las respuestas negativas no fueron categóricas, ya que algunos de ellos respondieron que no, bien porque no sabían si habían enseñado algo o no, porque no estaban seguros de si la respuesta a esta pregunta era no, o porque no lo recordaban en el momento de la encuesta.

Pregunta 6: ¿Has hecho comparación de traducciones en pareja con algún compañero o compañera Erasmus?

Si la respuesta es sí, indica si el ejercicio de comparación de traducciones entre un alumno Erasmus y un alumno español difiere del ejercicio de comparación de traducciones entre dos alumnos españoles, y en qué es diferente.

Cinco alumnos contestaron que habían realizado en alguna ocasión el ejercicio de comparación de traducciones en pareja con algún compañero o compañera Erasmus. Estas fueron sus respuestas sobre qué pensaban ellos que era diferente de un ejercicio de comparación entre dos alumnos españoles.

Alumno 13. «Siendo hablante nativo, puedo entender mejor el texto de origen y evitar las ambigüedades. Pasa lo mismo para el estudiante español cuando se trata de un texto origen escrito en castellano.»

Alumno 16. «Sí es diferente. Al comparar la traducción entre compañeros españoles, es más fácil explicarnos los unos a los otros los errores de sentido o gramática, por ejemplo. Mientras que a un alumno Erasmus, resulta más difícil explicarle por qué algo está mal, e intentar que comprenda.»

Alumno 21. «Enriquece bastante.»

Alumno 25. «Sí, lo he explicado antes, por ser justamente de otra cultura.»

Alumno 27. «Es diferente, pero lo encuentro hasta más gratificante. Me da la sensación, espero que no sea errónea, de que se aprende incluso más.»

Fueron pocos los alumnos que dijeron haber trabajado en pareja comparando sus ejercicios de traducción con otros alumnos de lengua materna distinta. Esto se debió a que durante este semestre fueron únicamente dos alumnos Erasmus los que estaban matriculados en la asignatura. Entre las respuestas recibidas sobre la experiencia de trabajo con otro compañero de lengua materna diferente, se hace referencia a la posibilidad de aclarar dudas sobre sentido de ciertas frases que pueden ser aclaradas por las personas cuya lengua materna es la del texto origen, y se indica también el hecho de que cuando se realiza una explicación sobre alguna opción de traducción de un texto entre dos alumnos de una misma lengua, resulta más fácil explicar el porqué de esa decisión, que si esa misma decisión hay que explicársela a alguien que no comparte tu lengua materna y que, por tanto, no comparte elementos comunes de conocimiento de una misma lengua que sí comparten dos personas de una misma lengua materna.

6. La utilidad de la comparación de ejercicios de traducción en clase

Una vez vistas las respuestas de los alumnos al cuestionario y analizadas, en este apartado se va a hacer un repaso general sobre la utilidad de los ejercicios de comparación de traducciones realizados por los alumnos, de acuerdo con las contestaciones de los alumnos a las preguntas del cuestionario tras haber llevado a cabo estos ejercicios durante todo un semestre.

- *No existe siempre una única traducción válida.* Al comparar las traducciones con sus compañeros, los alumnos han podido observar que había ocasiones en las que habían traducido alguna frase o algún término de una forma, y que el compañero lo había

hecho de otra forma distinta pero también válida. Este comentario fue hecho por muchos alumnos en el apartado de justificación de respuestas de los cuestionarios. Pudieron ver que pueden existir estilos diferentes y formas diferentes de decir lo mismo, con otras palabras, pero que también está correcto. Con el ejercicio de comparación de traducciones pudieron observar cómo hay ocasiones en las que no existe una única traducción.

- *Aprendizaje y enseñanza de nuevas fuentes y nuevos recursos documentales.* Al realizar la comparación de traducciones y tener que justificar las decisiones terminológicas, los alumnos tuvieron que enseñar a sus compañeros dónde habían encontrado los términos por los que optaron en sus traducciones. Es una tarea enriquecedora porque hace que el alumno aprenda nuevas fuentes que pueden ser de su interés y que podrán utilizar en futuras traducciones en esta asignatura, en otras, e incluso una vez se adentren en el mercado laboral y trabajen como traductores profesionales.
- *Se produce un cambio en la dinámica de la clase.* El simple hecho de realizar esta actividad de comparación de ejercicios de traducción en clase, hace que se produzca un cambio en la dinámica de la clase y se rompa con el desarrollo normal. Al cambiar de actividad en la clase, la atención de los alumnos se vuelve a activar y hace que los noventa minutos que dura la clase (en el caso de esta asignatura) resulten más activos.
- *Se aprenden nuevos métodos de hacer traducciones.* Todos tenemos nuestro propio método a la hora de hacer una traducción. Todos tenemos nuestras «manías», y nos enfrentamos y hacemos las traducciones siguiendo diferentes métodos y formas. Con este ejercicio de comparación de traducciones, los alumnos se han enseñado algunas de esas «rutinas» que suelen seguir cuando realizan una traducción, y viendo que les dan buen resultado, han decidido comentárselas también a los compañeros por si lo estiman conveniente, que las puedan aplicar en sus próximas traducciones. Esta idea de aprendizaje de nuevos métodos a la hora de realizar las traducciones, sigue algunas de las pautas propuestas en la didáctica de la traducción de Hurtado Albir (1999); por ejemplo, la que señala «no reducir la enseñanza al dominio de objetivos centrados en el resultado e incorporar el ejercicio del proceso traductor», o la que indica que hay que «incorporar una

metodología centrada en el estudiante, que le haga descubrir los principios que ha de observar para desarrollar correctamente el proceso traductor, utilizar sus propias estrategias y ser responsable de su aprendizaje».

- *Es una actividad en la que se aprende y se enseña.* Al trabajar en parejas se produce un intercambio de información. Habrá ocasiones en las que uno de los integrantes de la pareja enseñe en algún momento a su compañero algo en concreto en relación con la traducción (alguna nueva fuente documental, alguna otra opción de traducción que sea quizás más válida que la del compañero, etc.), con lo que en ese momento, ese otro integrante de la pareja estará a su vez aprendiendo de todo lo que le enseña el compañero. Y viceversa, es decir, durante el ejercicio de comparación de traducciones, habrá otros momentos en los que los roles se intercambiarán y el alumno que durante alguna otra parte del texto ha sido el que ha enseñado, pasará en otros momentos a aprender de lo que le esté comentando el compañero.
- *Se solventan dudas.* Había ocasiones en las que a los alumnos les surgían ciertas dudas en cuanto a la comprensión del sentido de algunas de las frases de los textos, o en cuanto a si habían optado por la traducción correcta de un término en concreto. La realización del ejercicio de comparación de traducciones les brinda la ocasión de poder hablar sobre este y otros tipos de dudas y poder llegar quizás a solventarlas en pareja, antes de la corrección grupal de la traducción. Este ejercicio les sirve de preparación para cuando se tengan que integrar en el mercado laboral, ya que habrá ocasiones en las que tendrán que consultar con sus compañeros traductores sobre elementos de sentido, de terminología, etc. Como señala Robinson (2003), es importante que los traductores establezcan redes, que es beneficioso no solo para poder solventar dudas, sino también para poder llegar a conocer a través de los compañeros las últimas novedades informáticas que pueden ser útiles para la labor del traductor, las tarifas que se cobran en los diferentes tipos de encargo, la posibilidad de que los compañeros sean en algunos momentos fuente de trabajo, etc. Como se puede observar, los vínculos entre traductores resultan muy útiles; el alumno al hacer comparación de traducciones en clase podrá empezar a detectar la importancia que tiene consultar con otros compañeros y lo que esas consultas pueden aportar al producto final, a las traducciones.

- *Lo que se aprende se puede aplicar en futuros encargos de traducción.* Todo lo que se va aprendiendo a medida que se van realizando los ejercicios de comparación de traducción en clase puede ser aplicado en otros encargos de traducción que tengan que realizar los alumnos, no solo para la asignatura de traducción en la que se esté llevando a cabo el ejercicio de comparación de traducciones, sino también en otras asignaturas de traducción o en encargos ya profesionales cuando terminen la carrera.
- *Pueden tener un mayor conocimiento de su nivel como traductores en comparación con sus compañeros.* Tras realizar varios ejercicios con compañeros diferentes, el alumno puede llegar a tener así un mayor conocimiento de cuál es su nivel como traductor en ciernes en comparación con sus compañeros. Al trabajar individualmente y no comparar las traducciones realizadas individualmente con las traducciones de los compañeros, es más difícil que el alumno pueda llegar a saber si está haciendo las traducciones mejor o peor que el resto de los compañeros. Al realizar el ejercicio varias veces, el alumno puede adquirir ese conocimiento de su propio nivel ya que ha comparado diversas traducciones con compañeros de clase siempre distintos.
- *Pueden defender sus decisiones de traducción de una forma más pausada y distendida.* Al disponer de 15/20 minutos para realizar la comparación del ejercicio de traducción antes de realizar la corrección en grupo, los alumnos tienen más tiempo para poder argumentar sus decisiones traductológicas que cuando se lleva a cabo la corrección grupal posteriormente. Resulta además positivo que, durante la comparación en parejas, se hayan parado concienzudamente sobre algún punto problemático concreto de la traducción, ya que a la hora de comentarlo en grupo, como ya lo han hablado entre los dos miembros de la pareja anteriormente, probablemente habrán llegado ya a alguna conclusión y lo que expondrán los alumnos en clase durante la corrección grupal será una conclusión sobre ese elemento que les haya dado problemas, en vez de tener que tener que hacer el proceso completo que les haga llegar a esa conclusión porque ya lo han tratado entre ellos antes durante el ejercicio de comparación de sus traducciones. De esta manera, es muy probable que la tarea de comparación de ejercicios de traducción en clase en parejas agilice posteriormente la corrección grupal, ya que habrá elementos en los textos que les habrán sido difíciles de traducir individualmente y cuya resolución

ya podrán haber solventado ellos mismos con la ayuda de los compañeros durante la comparación de sus traducciones en parejas y, por tanto, durante la corrección grupal ya no habrá que dedicarles tiempo al haber solventado la duda ya entre ellos. Lo único de lo que habrá que cerciorarse durante la corrección en grupo, es de que la decisión terminológica de los alumnos de la traducción de un término concreto problemático ha sido la correcta.

- *Se puede mejorar la traducción final.* Al llevarse a cabo un proceso de enseñanza y aprendizaje, cuando los alumnos comparan sus ejercicios de traducción, siempre hay partes, frases, o términos por los que se han optado que les gustan más que las de sus compañeros o al contrario, es decir, que lo que hayan puesto sus compañeros les guste más que lo que han puesto ellos. Al hacer la comparación de traducciones con los compañeros y realizar los cambios pertinentes y elegir las mejores opciones, han podido observar cómo se consigue una traducción final mejorada.
- *Se aprenden nuevas prácticas informáticas.* Los conocimientos informáticos, de Internet, de procesadores de texto, etc., son parte inherente de la labor del traductor. Es un campo muy amplio, en el que continuamente se está aprendiendo por lo rápido que surgen nuevos elementos. Este es otro punto muy útil en la comparación de ejercicios de traducción en clase, ya que los alumnos se enseñan unos a otros esos «trucos» que utilizan cuando están escribiendo un texto; como por ejemplo, atajos cuando tienen que escribir un carácter determinado con el teclado del ordenador, algún elemento sobre el uso del procesador de textos que se esté utilizando o quizás de otro procesador distinto que no conozcan pero que el compañero utilice y le de buen resultado, etc. Aquí hay muchas posibilidades de aprender del compañero, más cuando la tecnología ha llegado a tener tanta importancia y, sobre todo, entre los jóvenes que la utilizan sobremanera en su día a día.
- *Si se trabaja con alumnos Erasmus, se pueden aclarar problemas de sentido.* Finalmente, si los alumnos que forman la pareja que está comparando sus traducciones son de lenguas maternas distintas, el ejercicio de comparación de traducciones será una oportunidad óptima para poder aclarar problemas de sentido que aparezcan dentro del texto. Dependiendo del nivel de lengua extranjera que tenga el alumno, si el texto origen no es de su lengua materna, cuanto mayor sea su nivel de conocimiento de esa lengua extranjera, menor serán los problemas de comprensión del

texto y, por tanto, los de sentido. Si un alumno cuya lengua materna sea la del texto meta trabaja con otro alumno cuya lengua materna sea la del texto origen, le podrá aclarar las dudas de sentido que tenga. Al trabajar en pareja con otro alumno de la misma lengua materna, si el nivel de lengua extranjera de los alumnos es parecido, probablemente tendrán dudas de sentido en los mismos lugares del texto y entre ellos será difícil, por tanto, que puedan llegar a solventar esos problemas de sentido. Cuando un alumno cuya lengua materna es la del texto meta trabaja con un alumno cuya lengua materna es la del texto origen (por ejemplo, alumnos Erasmus), el alumno de lengua materna igual a la del texto meta llega a comprender que una persona cuya lengua materna es la del texto origen le puede ayudar en la comprensión del texto origen, y, sobre todo, se da cuenta de lo importante que es aclarar las dudas de sentido para poder realizar una traducción correcta de todo lo que pueda contener un texto en sí.

Como se puede comprobar en este apartado, son muchos los elementos que les han surgido a los alumnos durante la realización de los ejercicios de comparación de traducciones. Se coincide con lo que indican Gallego y Tolosa (2007): «si nuestro objetivo es formar profesionales competentes en el ámbito de la traducción, podría resultar interesante diseñar una formación en la que entraran en juego el mayor número posible de los elementos que pueden constituir la situación profesional».

7. Conclusiones

Este artículo trata sobre una serie de ejercicios de comparación de traducciones en clase que se ha llevado a cabo con los alumnos matriculados en la asignatura de Traducción Especializada CA-AC (I) de cuarto curso del Grado de Traducción e Interpretación de la Universidad de Málaga. La intención de este ejercicio era que los alumnos aprendiesen unos de otros y enseñasen a sus compañeros elementos útiles a la hora de realizar traducciones. Una vez llevados a cabo varios ejercicios de este tipo durante el semestre, los alumnos cumplieron de forma anónima un cuestionario con su opinión sobre el ejercicio de comparación de traducciones en clase, tarea tras la cual, y con el análisis de las respuestas, se pudo observar cómo la gran mayoría de los alumnos había encontrado este ejercicio útil. Además, los alumnos han aprendido y/o enseñado por ejemplo:

- a) que no existe siempre una única traducción válida y que en ocasiones es posible escribir una frase en una traducción de

- varias formas o con varias opciones terminológicas y que también puede ser correcto;
- b) nuevos recursos y nuevas fuentes documentales;
 - c) que no todos hacen las traducciones siguiendo los mismos métodos, ya que, aunque sí que se lleven a cabo tareas que son comunes a la hora de realizar las traducciones, cada uno tiene su propio método y su forma de hacer una traducción;
 - d) que al consultar con los compañeros se puede aprender y también enseñar, ya que se pueden solventar dudas que se tienen o ayudar al compañero con las dudas que tiene;
 - e) que lo que se aprende de los compañeros en los ejercicios de comparación de traducciones sirve para ser aplicado en futuros encargos de traducción;
 - f) que pueden llegar a tener una mayor comprensión de su nivel como traductores en comparación con el resto de alumnos de clase con los que se haya trabajado en los diferentes ejercicios de comparación de traducciones que hayan llevado a cabo;
 - g) que el trabajo de consulta con los compañeros sirve para mejorar el producto final;
 - h) que se aprenden nuevos trucos informáticos que no se conocían;
 - i) y que el trabajo con alumnos de lengua materna distinta sirve, sobre todo, para poder solventar las posibles dudas de sentido que hayan surgido a la hora de traducir el texto hacia la lengua meta.

Los resultados positivos obtenidos con el ejercicio de comparación de traducciones en clase demuestran la utilidad de su realización y hacen que sea posible volver a realizar este ejercicio en otros cursos con otros grupos de alumnos, otras lenguas de trabajo distintas, o en otras asignaturas de traducción, ya que, como se desprende de las respuestas y el análisis de los cuestionarios, los alumnos han valorado muy positivamente la tarea de comparación de ejercicios de traducción en clase y, a través de las respuestas de los alumnos a los cuestionarios, se ha podido observar cómo se ha conseguido lo que se pretendía con la realización del ejercicio de comparación de traducciones, que los alumnos aprendiesen unos de otros a medida que iban realizando los ejercicios durante el semestre.

Referencias bibliográficas

GALLEGO HERNÁNDEZ, D. Y M. TOLOSA IGUALADA, M. «Más allá de la teoría: hacia una formación del traductor como profesional competente». *La*

- didáctica de la traducción en Europa e Hispanoamérica*. Alicante: Universidad de Alicante, 2007. 253-264.
- HURTADO ALBIR, A. (DIR.). *Enseñar a traducir: metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S.A, 1999.
- JOHNSON, D. W. Y R. T. JOHNSON. *Learning together and alone: cooperative, competitive, and individualistic learning* (4ª ed.). Boston, Londres, Toronto, Sídney, Tokio, Singapur: Allyn and Bacon, 1994.
- JOHNSON, D. W., R. T. JOHNSON, Y K. A. SMITH. «Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory». *Journal on Excellence in University Teaching*, 25 (4). 2014.
- KELLY, D. *A Handbook for Translator Trainers: A Guide to Reflective Practice*. Manchester, Reino Unido y Northampton, Massachusetts: St Jerome Publishing, 2005.
- PASCUA FEBLES, I. ET AL. *Teoría, didáctica y práctica de la traducción*. A Coruña: Netbiblo, S.L, 2003.
- ROBINSON, D. *Becoming a Translator: An Introduction to the Theory and Practice of Translation*. Londres y Nueva York: Routledge, 2003.

Í Elogy Written in a Country Churchyard de Thomas Gray: una propuesta de traducción

Rosalía Villa Jiménez
Universidad de Córdoba
z52vijir@uco.es

Fecha de recepción: 03.08.2016
Fecha de aceptación: 24.02.2017

Resumen: Trabajo que versa sobre uno de los poemas más célebres de la obra de Thomas Gray, "Elogy Written in a Country Churchyard". Perteneciente a la denominada "Poesía de las Tumbas", este poeta se encuentra a caballo entre la tradición neoclásica y la estética romántica que empieza a cultivarse en la segunda mitad del siglo XVIII. En esta vertiente de estela creativa prerromántica, Gray ahonda en temas universales como la muerte, con un estilo complejo, y mediante la evocación del sentimiento melancólico.

Palabras clave: "Poesía de las Tumbas", elegía fúnebre, "Elogy Written in a Country Churchyard".

"Elogy Written in a Country Churchyard" by Thomas Gray: translated from English into Spanish

Abstract: The present paper focuses on Thomas Gray's "Elogy Written in a Country Churchyard". Fitting into the so-called "Graveyard School", Gray's melancholy masterpiece shows traces of both the patterning of Neoclassicism and the romantic aesthetics, which starts to emerge in the mid-eighteenth century. The pre-romantic poet covers universal topics, such as death, using an adorned style and elevating the melancholy feeling.

Key words: Graveyard School, funeral elegy, "Elogy Written in a Country Churchyard".

Sumario: 1. La *Graveyard School* o "Poesía de las Tumbas". 1.1. Antecedentes: la elegía fúnebre y la elegía pastoril de corte realista. 2. Thomas Gray: el autor y su obra. 3. Propuesta de traducción "Elogy Written in a Country Churchyard" de Thomas Gray.

1. La *Graveyard School* o *Í Poesía de las Tumbas*¹

Este apartado ocupa los fundamentos sobre los que se asienta la estética de la modalidad de la *Poesía de las tumbas*, de la que transpira la melancolía de cariz lúgubre y el didactismo religioso distintivo de una época de escepticismo, de revolución científica y de industrialización.

1.1. *Antecedentes: la elegía fúnebre y la elegía pastoril de corte realista*

El marco religioso del siglo XVII se configura a favor del dogma protestante, en el que se sustituye la institucionalización y la formalización de los preceptos calvinistas por una lectura privada y guiada de los textos sagrados en la que los sermones, sobre todo los fúnebres, adquieren un papel fundamental, puesto que predicaban sobre la brevedad de la vida, la banalidad del mundo material y la preparación obligatoria del individuo para afrontar la muerte¹:

There were five themes of outstanding importance. First, life is short. All earthly things are transient and imperfect. The Christian is a stranger in this world; his true home is elsewhere (ō) All opportunity of doing good ends with this life. Secondly, death comes to all alike, rich and poor, good and bad (ō) Preparation for death is the great business in life (ō) Thirdly, dying is a great trial (ō) God is merciful but a deathbed commonly comes too late (ō) Fourthly, the next life will certainly bring eternal bliss for the good, unending torment for the wicked. The knowledge that perfect happiness is possible only in the next life helps to wean the hearts of Christians from the fleeting attractions of this world (ō) Finally, the preachers of funeral sermons sought to explain the deaths of friends and to indicate how the faithful should respond to them. (Houlbrooke 1998: 306).

A raíz de este cambio, los manuales devocionales impresos poco a poco desbancan la tradición oral de la Iglesia. Estos manuales dictan un constante estudio de la palabra divina para alcanzar la virtud espiritual. La poesía devocional, en esta línea, funde el mensaje del sermón de los textos bíblicos, y la instrucción privada del ánimo con el deleite de la imaginación para transportar al lector a los Altos Dominios. Esta concepción armoniosa entre el género poético y la religión coincide con la formulación estético-religiosa que propone John Dennis en su *The Grounds of Criticism in Poetry* (1704), obra en la que la fe y la poesía se convierten en un medio trascendental para la instrucción del individuo sobre el dogma religioso. El

¹ Los sermones fúnebres datan del siglo XIII y ya predicaban la oración para la salvación del alma y la reflexión sobre la muerte, el Juicio Final, el cielo y el infierno como tema principal.

doble fin del arte, esto es, instruir y deleitar, heredado de la tradición clásica,² se formula con Dennis en la siguiente teorización: el placer de la poesía religiosa es crucial para la iluminación del alma, "That as great Passion only is the adequate Language of the greater Poetry, so the greater Poetry is only the adequate Language of Religion" (Dennis 1718: 426-427).

El auge del sermón fúnebre ve su ocaso en la mitad del siglo (Parisot 2011: 91). Sin embargo, debido a supreciado valor instructivo y reconfortante, en plena época de creciente mortandad, el sermón fúnebre se reviste con otra estética, la de la elegía fúnebre³ y, después con la de la Poesía de las Tumbas en las primeras décadas del Prerromanticismo. La primera mitad del siglo XVIII "witnessed the culmination of an elegiac wave that had long been accumulating scope and power" (Draper 1967: 1). Por su parte, este tipo de elegía está conformada por una estructura singular y exacta, comenzando por "la lamentación por una muerte repentina, idea de juventud, belleza o ánimo perdidos, alabanza al difunto(a) y, como conclusión, nueva lamentación o invocación a la razón en un tono de resignación cristiana" (García Peinado 2005: 2). La elegía, asimismo, se articula en torno al epitafio, al epicedio, la oda y el sermón, que gravitan en la lamentación, en el elogio al difunto y en el consuelo de la fama, que se sustituye por la gloria eterna.

El tenor melancólico del verso mortuorio que envuelve a la elegía fúnebre se remonta a las elegías, monodias y epitafios de la época isabelina⁴ Es a partir de la segunda mitad del XVII, concretamente a partir de los años cuarenta cuando estalla la Guerra Civil, en una atmósfera en la

² Esta doble faz de la poesía recuerda la utilidad de la *imitatio* en el arte poético para *prodesse et delectare*, tópico literario propuesto por el poeta latino Horacio en su *Ars Poética* o *Epistula ad Pisones*.

³ *Elegía* en latín o *elegos* en griego es "a song of lamentation, especially a funeral ode" (Houlbrooke 1998: 327). En primer término, se basa en la enjundia de las primeras elegías griegas, normalmente acompañadas por las notas del oboe doble o *aulos*, que hacen eco de la epistemología del vocablo, es decir, que expresan el lamento por el difunto, "In antiquity, *elegi* were originally funerary laments" (Grafton 2010: 303). Cabe decir que la elegía no se limita a esta función exclusivamente, por lo que se encuentran aquellas de índole marcial y amorosa, política y moral, "the elegy has a very specific life as a kind of sardonic love poem", (Frow 2006: 131). Peter Sacks comenta que la elegía aborda un vasto abanico de temas, tales como epigramas marciales, la filosofía política, o "commemorative lines, or amatory complaints" (Sacks, 1985: 2).

⁴ El Renacimiento inglés retoma los arquetipos clásicos latinos, por lo que la elegía por la muerte de una figura solemne o un aclamado poeta adopta un estilo pagano. A principios del siglo XVII, las piezas elegiacas continúan con la tradición renacentista, destacando los poemas amoroso-elegiacos, y aquellas que tratan sobre la muerte tan solo se centran en el elogio de las virtudes y hazañas del difunto, obviando "the pains of illness, death-bed scenes, the terrors of hell, corporeal mortification, worms, damp charnels, and graveyards deep in the shade of cypress and melancholy yews" (Draper 1967: 25-28). Entre los que cultivan esta última tendencia descuella el poeta metafísico Henry Vaughan (1622-1695) con su poema "Charnel House", así como los poetas de la escuela de Ben Johnson o los denominados *Cavaliers* hasta que el verso mortuorio queda impregnado por el dogma religioso puritano.

que está ausente la figura del rey bajo el Protectorado de Oliver Cromwell hasta la Restauración en 1660, cuando la elegía fúnebre se fragua con fervor con la estricta doctrina puritana, que se alza al poder en el terreno religioso y que se nutre de la aficción de la melancolía, especialmente el humor dominado por la *atra bilis*, que proporcionan tanto Robert Burton en su célebre ensayo *The Anatomy of Melancholy: what it is, with all the kinds, causes, symptoms, prognostics, and several cures of it* (1621). La elegía fúnebre del siglo XVII se describe como un repliegue doctrinal de homilía que aviva los principios del puritanismo, esto es, el Pecado Original, la depravación y condena terrenal, y la salvación de tan solo los elegidos por Dios, quien juzga sus obras en vida las cuales los han hecho meritorios de la gloria eterna.⁵

De semejante manera, este tipo de elegía se caracteriza por un cariz melancólico y funerario, por recurrentes imágenes de la muerte, y la descomposición del cuerpo humano. En resumen, la elegía fúnebre cuenta con las siguientes vetas temática: la miseria del hombre, la brevedad y la banalidad de la existencia, la fusión entre el didactismo, el credo y lo sublime con el objeto de insuflar en el lector el sentimiento de arrepentimiento, la reflexión sobre el Juicio Final, la condena eterna y la salvación espiritual.

En relación a su estructura, esta sigue un esquema fijo, comenzando por una detallada descripción del paisaje natural mortuorio que propicia el sentimiento del horror y la meditación en una simbiosis íntima con la Naturaleza. La escena mortuoria recoge de las fuentes clásicas la prosopopeya de la tradición pastoril, la descripción vívida y fidedigna de los elementos naturales, el retiro y la aflicción que emanan del cobijo de la atmósfera campestre, envolviéndolos en un aire sombrío para evocar un sentimiento sobremanera melancólico, propicio para la cogitación sobre la muerte. La Naturaleza de bosques idílicos se cubren de cipreses y de tejos

⁵ John Pomfret (1667-1702), poeta y pastor anglicano, en su ensayo pindárico *A Prospect of Death* (1700) evoca la aprehensión que se siente al presentir la cercanía de la muerte, las dudas y temores que suscita y describe al moribundo presa de los más angustiosos temores. En la estrofa VIII, el poeta relata los sobresaltos del alma, que libra un último combate contra la muerte. El pecador sufre infinitos tormentos, así como una horrible agonía que no se puede enmielar: "For when th'Impenitent and Wicked die, / Loaded with Crimes, and Infamy, / If any Sense at that sad time remains, / They feel amazing Terrors, mighty Pains. / The earnest of that vast stupenduous Woe, / Which they to all Eternity must undergo (...)" (Pomfret, *A Prospect of Death*, vv. 61-66). De semejante manera, el reverendo Henry Grove (1684-1738), en *A Thought on Death* (1708), el poeta expresa terror hacia la muerte, siendo este la causa de la aflicción de su espíritu. Esta angustia, transformada en obsesión, ensombrece todo su derredor: "Oh Death! What Pow'r is thine, that distant, thus, / By Fancy seen, thou call'st up all our Fears, / And shed'st a baleful Influence on the Soul! Mine hangs her drooping Wings, and, downward / By foggy Damps, attempts in vain to rise press'd / For still in ken of an untimely grave, / The daily Subject of the pensive Thought, / She hovers o'er, and views the sad Recess" (Grove, *A Thought on Death*, vv. 1-8).

o aparecen como parajes desolados; los arroyos susurrantes surcan dominios deshabitados y siniestros; el canto dulce de las pequeñas aves se reemplaza por el de los pájaros de mal agüero como la lechuza o el búho; de este modo, se recrea un universo sinuoso que atrapa al alma compungida del poeta meditativo:

The funeral elegy may start with a touch of nature-description, a thick grove of cypresses or churchyard yews, perhaps a cavern, owls, and a death-knell tolling through the night; something may well be said of the disease and death-bed scene of the subject, and an anticipatory suggestion of the charnel-house, of worms, and of the decay of the body; this naturally leads to the matter of tombs, perhaps a mortuary church, or an ancient lichened vault, or an overgrown country churchyard. (Draper 1967: 8).

Finalmente, la elegía concluye con el panegírico del difunto, en el que se alaban las virtudes por las que se hace meritorio de la recompensa celestial, además de presentar las circunstancias de su defunción, *panegyric of the dead and a declaration of his heavenly reward* (1967: 8). Esta recompensa ocupa el centro del poema *por lo que] se la rodea de pomposo ritual, para complacencia en general del propio lector* (García Peinado y Vella 2007: 58). El colofón se entiende como la parte reflexiva y moral en la que el poeta se sumerge en meditaciones de índole religiosa, temática que también se ha extendido a lo largo de la pieza.

La elegía pastoril es un subgénero que también tiene influjo en el nacimiento de la *poesía de las Tumbas*. Este subgénero poético, original modalidad de *mecenazgo*, según la tradición clásica⁶, se aleja de la

⁶ Los arquetipos griegos de este subgénero son, por un lado, Teócrito con sus *Idilios*, breves poemas en los que se describe la vida campestre de forma idealizada, y en los que se lamenta en forma de canto/alabanza la muerte de un insigne pastor. Entre estos sobresale, especialmente, el primer idilio en el que ya se respira un aire melancólico profundo, y en el que el poeta griego plasma el plañido de Tirsis (pastor-cantor) por Dafnis, héroe idealizado del canto pastoril, "Thyrsis mourns for Daphnis (his predecessor as the best rustic poet), considered the archetype of the pastoral elegy" (Smythe 1992: 6), y el séptimo idilio, en el que el poeta se auto representa y expresa sus propias ideas sobre la existencia. El mito de Dafnis que propone Teócrito se fundamenta en la ancestral costumbre de dar silencio y venerar el curso fluido de la estación de la vida nueva, la primavera, y el desvanecimiento de su esplendor con el calor del estío, "the Daphnis legend is a late Greek development of the symbol under which earlier peoples mourned the withering vegetation of summer" (Harrison 1939: 1). Por otro lado, no debe obviarse la repercusión de Bión de Esmirna con su *Lamento por Adonis*, obra que, aunque no se rige por los patrones pastoriles, se asocia con la elegía pastoril por el mero hecho de que Bión es uno de los últimos poetas bucólicos, "Adonis was a hunter, not a shepherd (...) the poem is associated with the pastoral because of its form and because it is the work of a pastoral poet" (Hanford 1910: 412). Las églogas quinta y décima de las *Bucólicas* virgilianas en la literatura latina sirven de modelo para la transición del lamento a la celebración, "the consolation and not the lament becomes the dominant motif of the elegy" (Schenck 1988: 46). El panegírico al difunto pastor-poeta encomia sus virtudes y las eleva por encima del ciclo de la Naturaleza; esto es, la deificación como lenitivo frente al desconsuelo desemboca en la conquista de la inmortalidad de las estaciones. En la elegía pastoril clásica, el hombre aparece retratado como mortal inferior a la eterna continuidad del cosmos natural, pero Virgilio subvierte esta noción, dando énfasis a la

sacralización de la élite social. Como ejemplo ilustrativo de la denuncia de la futilidad de la adulación de la poesía fúnebre clásica descuellan Thomas Gray con su *Elegy Written in a Country Churchyard* (1751), en la que el poeta centra su atención en el sollozo por los *unde forefathers of the hamlet* (v. 16)⁷. Este subgénero ilustra las virtudes personales para la repercusión en la esfera pública, de modo que se ensalzan la inocencia y la simplicidad de la vida rural, la complacencia del amor y la amistad, la futilidad del noble linaje, *and in general the humane temper* (Reed 1924: 229)⁸. Este cambio se sucede en el fenómeno de la empatía y el subyacente sentido moral que reivindican Adam Smith, el conde de Shaftesbury y el economista y filósofo irlandés Francis Hutcheson (1694-1746), padre de la Ilustración escocesa. De esto se puede colegir que la elegía pastoril adquiere un corte naturalista y realista, perdiendo su sentido originario de idealización. Luego, se convierte en un lamento y en una alabanza, en un aparente tributo dirigido a la colectividad alienada en los albores de las murallas de la urbe. Es una crítica al poder del clero, al gobierno político y social, y una reflexión sobre el papel del poeta en la tradición literaria y en la poesía venidera.

Estas dos modalidades evolucionan en la primera mitad del siglo XVIII, dando lugar a la *Poesía de las Tumbas*, que estriba en las siguientes vetas temáticas: la transitoriedad de la fama y de la vida, el deleite que se deriva de la soledad y del aislamiento, y la inexpugnable muerte. A estas se adiciona el lienzo de un mundo de castillos derruidos por el tiempo, de catedrales góticas desmoronadas, abadías e iglesias en ruinas, de sombríos cementerios, y osarios a la luz de la medianoche que dejan vislumbrar los estragos de la descomposición de la materia, y la aridez de la adusta muerte. Estos elementos constituirán las bases de la novela gótica de las últimas décadas de este siglo. De manera similar, perpetúa la aleación entre las descripciones paisajísticas y el subjetivismo, así como también el didactismo religioso y las reflexiones críticas a la esfera social. En líneas generales, la *Poesía de las Tumbas* se refiere al conglomerado de poemas de timbre elegíaco, una poesía *plus intime et*

balsámica exaltación del poeta, "To deify is to lift out of nature, to conquer nature by imposing a timeless structure upon her cycles (...) apotheosis is preferable even to her [Nature's] seasonal round" (1988: 46).

⁷ Si bien Propertio, junto con Virgilio, es el modelo clásico al que Gray imita, el poeta inglés difiere de los patrones de la elegía pastoril en cuanto a que este, como pastor-poeta, no espera ser alabado después de su muerte. Por consiguiente, se incumple la convención de loar al patrón con el fin de ser encomiado por su obra, y obtener así la ansiada fama, sendero hacia la diosa pagana de la eternidad.

⁸ Esto recuerda al propósito de John Milton un siglo anterior, que en *Lycidas* (1638), elegía pastoril, proclama su "personal reaction to King's death added poignancy and power to the elegy he wrote (...) he condemned the anglican Church's corrupt clergy", (Sanna 2003: 12).

plus sérieuse (ō) d'un aspect funèbre et mélancolique+(Van Tieghem 1921: 7) de tono moral, que giran en torno a la meditación metafísica y religiosa sobre la transitoriedad de la existencia, la ineludible muerte y el consuelo que la fe cristiana promete después de la muerte⁹.

Las imágenes del *ubi sunt* de la poesía pastoril se sustituyen por un manto decorativo afectado por el paso del tiempo, la muerte, el aislamiento y la podredumbre; el *locus amœnus* de placidez y tristeza se transforma en un *locus eremus* amparado por el *memento mori*, el recordatorio de la inevitabilidad, la universalidad de la muerte y la fugacidad de la vida y, por último, el *contemptus mundi* o menosprecio hacia la vida terrenal enfatiza que el verdadero conocimiento se manifiesta mediante la esencia imperecedera de la creación divina.

Los poetas de esta estética lúgubre impregnan sus páginas de una impronta que respira nostalgia, empatía y sentimentalismo; de meditaciones profundas; la aquiescencia de que la adversidad es el fin de la vida mundana y perecedera, y de que la verdadera recompensa o consuelo reside más allá del umbral de la muerte, percibida como una experiencia sublime; del melancólico plañido por el difunto, y el consuelo que resurge de la fe cristiana que evoca la enjundia de la elegía fúnebre y la pastoril.

Para concluir, a esta lúgubre temática se añade la aproximación descriptivo-reflexiva de la Naturaleza, que se ya presencia con el poeta James Thomson (1700-1748) en *The Seasons* (1730), y que se vislumbraba con la elegía fúnebre de la segunda mitad del XVII; la melancolía religiosa heredada del siglo puritano, que se pone de manifiesto con John Sheffield (1648-1721) y *The Temple of Death* (1695), John Cutts (1661-1707) y *On the Death of the Queen* (1695), John Hopkins (1675-?) y *The Victory of Death* (1698) o Thomas Parnell (1679-1718) en su *A Night Piece on Death* (1715), poema extenso compuesto por noventa octosílabos rimados.¹⁰ A este último se le reconoce como precursor de la Poesía de las Tumbas; puesto que firmemente responde a la estética desarrollada por esta

⁹ Como expone Van Tieghem, la mayoría de estos poetas profesan en el ámbito divino de la religión y tienen como fin convertir e instruir al escéptico, utilizando experiencias palpables y comunes a la humanidad como la enfermedad, la muerte y la tumba, "tous ces poètes sont des ministres de la religion (...) Ils appliquent leur talent d'écrire à des sujets que leur suggèrent les devoirs de leur charge et l'expérience de leur ministère. Ils veulent être utiles, réformer le pécheur, convertir l'indrédule; leurs arguments sont tirés des spectacles qu'ils ont constamment sous les yeux: la maladie, la mort, le tombeau" (Van Tieghem 1921: 11).

¹⁰ Se dice que Parnell acostumbraba a dar paseos por el cementerio, acompañado por la soledad de la oscuridad, y entre los moradores en sus tumbas, que le instigan a meditar sobre el carácter universal de la muerte, la resignación a la inevitable hora, la inmortalidad del alma y la futilidad de las ceremonias fúnebres, "La vue des tombeaux lui suggère des réflexions sur l'égalité des hommes devant la mort, la résignation nécessaire à l'heure suprême, l'immortalité de l'âme, la vanité des rites et des pompes funèbres" (Van Tieghem 1921: 12).

escuela.¹¹ *A Night Piece on Death* se considera el primer poema que acopia los elementos referidos, aglomerándolos en un único enigma, la tumba:¹² Asimismo, Robert Blair (1699-1746), *The Grave* (1743), evoca a la muerte y al dogma religioso mediante la contemplación de la tumba de una figura errante en un paisaje desolado y aislado¹³.

2. Thomas Gray: el autor y su obra

Oriundo de Cornhill, Londres, Thomas Gray nace un 26 de diciembre de 1716. El poeta objeto de este estudio recibe educación formal en la aclamada *Eton School* (1725-1734), donde bebe de los autores clásicos bajo la supervisión del Señor Antrobus, hermano de su madre, procurando este que el joven Gray adquiriera las bases literarias que más tarde le asegurarían un lugar honorable como poeta.

En 1734, Gray reside en la ciudad de Cambridge, primero como estudiante en *Peterhouse*, siguiendo el consejo de su tío Antrobus, y después en la universidad *King's College*, donde entabla una relación amistosa con Horace Walpole¹⁴. Cabe añadir que, debido a su débil

¹¹ *Meditations among the Tombs* (1746) del Reverendo James Hervey refleja la temática que propone Parnell ya a comienzos del siglo XVIII; esta actúa como vertiente opuesta al patrón poético del Neoclasicismo y va a convivir con este hasta su desembocadura en el Prerromanticismo inglés de finales de siglo. Hervey, en prosa poética, plasma los elementos lúgubres con el aspecto religioso del cristianismo: el ciclo vida-muerte como viaje, la luz-oscuridad, la noche y el día, la melancolía, el sufrimiento, la inevitabilidad de la muerte, los estragos del tiempo, el silencio, locuaz en sus enseñanzas, el pecado y la salvación del hombre mediante el carácter privado de la confesión y comunión con Dios. Igualmente, la obra se nutre del sentimiento sublime del horror provocado mediante la figura de Dios, "Hervey explains that timid people are frightened of imaginary Horrors of the Night when they should be afraid of God" (Spacks 2001: 25).

¹² Según John Draper, el poema de Parnell parece estar inspirado en la muerte de su esposa en 1711, (Draper 1967: 281).

¹³ Se especula que el corpus literario de la "Graveyard School" es afín a la realidad y, por tanto, hace frecuente alusión a la partida de los más allegados de los poetas. Así, "Elegy Written in a Country Churchyard" [it] is feasibly the culmination of several poetic responses to the death of Richard West" o "The Grave "was an elegy on his [Robert Blair's] father", (Draper 1967: 226).

¹⁴ Nace en Londres, 1717, y fallece en Twickenham, 1797. Es hijo menor de Sir Robert Walpole, educado en *Eton School* y en la Universidad de Cambridge, donde pasa tres años sin llegar a obtener título académico. Entre 1739 y 1741, viaja por Italia y Francia, acompañado de uno de sus íntimos amigos, el poeta Thomas Gray, a quien conoce durante su estancia en la universidad. A pesar de que su familia le había destinado a la carrera política y legal, llegó a ser miembro del Parlamento a su regreso del *Grand Tour*, prefiere la carrera de las letras y del arte, y hace construir en Twickenham una especie de villa a la que bautiza con el nombre de *Strawberry Hill*. La construcción es ampliada y embellecida con elementos góticos a lo largo de dos décadas, llegando a constituir una verdadera atracción turística. Allí instala una imprenta, de donde salen sus obras principales, como *Anecdotes of Painting in England* (1762-1771), *The Castle of Otranto* (1764), novela que exalta la fascinación por la estética del terror y lo sobrenatural que se viene desarrollando a lo largo del siglo XVIII para estimular la sensibilidad del lector y las

constitución, a sus refinados modales y a su naturaleza afeminada, sus compañeros de estudio le adjudicaron el título de «Señorita Gray».¹⁵ Mas su ferviente pasión e inclinación por la poesía, así como su desinterés por los estudios abstrusos que imbuían al resto de sus compañeros, instigan a Thomas Gray a dejar atrás Cambridge en 1738 y regresar a Londres, donde pretende emprender una nueva etapa como estudiante de derecho pero que se ve truncada cuando Walpole lo invita a ser su compañero de viaje en el «Grand Tour», que se inicia en 1739 y continua hasta 1741.¹⁶ En su ruta se detienen en Francia e Italia, nutriéndose de los modelos culturales franceses e italianos. Durante este viaje, acaece una disputa entre ambos poetas, originándose su separación a la llegada a la ciudad florentina. La reconciliación ocurriría años más tarde, hacia 1745.¹⁷

Gray continúa su travesía en solitario, deteniéndose en Venecia durante algunas semanas, dejando:

Una profunda impronta en su espíritu la Gran Catuja y su entorno, que le suscitaron incluso un hermoso poema, *Alcaic Ode*. Es obvio que esos dos años largos de viajes y visitas en persona de los lugares concretos en los que se asentaba la cultura europea fueron una inestimable ayuda para completar y afianzar su ya brillante formación. Las alusiones intertextuales que aparecen en sus poemas reflejan justamente esta apreciación. (López-Folgado 2009: 125).

emociones más fuertes con el objeto de remediar el aburrimiento o *ennui* (según la estética poética del francés Jean Baptiste Dubos), y *Historic Doubts on Richard III* (1768). Además, Walpole ha dejado una amplia colección de cartas, un documento excepcional para conocer el gusto de la época. (Walpole 2006: 18).

¹⁵ De igual modo, el ensayista y poeta inglés autor de *Paradise Lost* (1667) y *Paradise Regained* (1671), entre otras de sus obras poéticas y políticas más reseñables, despunta en su juventud del resto de sus compañeros durante sus primeros años académicos en *Christ College*, Cambridge. John Milton (1608-1674), señero poeta del siglo XVII y fuente de inspiración durante los dos siglos posteriores, recibe la apelación de *Lady of Christ (College)* no solo por su carácter solitario, sino también por su aspecto afeminado. (Toland 1761: 138).

¹⁶ En palabras de López-Folgado, “el propio Gray fue un consumado traductor. En los inicios de su carrera Gray comenzó traduciendo poemas de varios autores latinos, cosa harto frecuente en esta época en que se bebía en abundancia de fuentes clásicas, la formación recibida en la Universidad (...) Sus poemas (...) están llenos de alusiones, citas y referencias a otras obras y autores, clásicos y coetáneos, lo cual da una idea aproximada de su vasta y profunda erudición humanística” (López-Folgado, 2009: 124). Entre estos autores destacan Torquato Tasso (1544-1595), Gian Battista Guarini (1538-1612) y Francesco Petrarca (1304-1374), siendo el poeta italiano Dante Alighieri (1265-1321) el que “remained with Gray for the rest of his life. [Thus] it is no accident that the *Elegy* itself begins with a half-suppressed translation of a line from the *Purgatorio* [in the epic poem *The Divine Comedy*, compuesta entre 1304?-1321?]” (Mack 2000: 200).

¹⁷ El “Gran Tour”, explicita López-Folgado, era un “viaje sin límite de tiempo que realizaban juntos algunos jóvenes adinerados egresados en los ‘Colleges’ para conocer de primera mano la cultura, la literatura y el arte de otros países europeos. Francia e Italia solían ser los destinos de estos privilegiados” (López-Folgado 2009: 124).

Finalmente, regresa a Inglaterra en 1741. Sus numerosas cartas, publicadas por William Mason, dejan entrever sus particulares dotes y genialidad como poeta además de ser fiel espejo de su personalidad en su amplio abanico de pintorescas descripciones de las ciudades italianas y sus paisajes naturales que embriagan al escritor. Tras su fugaz estancia en Inglaterra, Gray recibe la noticia de que su padre ha fallecido, desgracia que repercute inoportunamente en la continuidad de sus estudios, obligándolo a volver a Cambridge para iniciar los estudios de derecho civil. No solo los infortunios de un precario peculio y la pérdida de su amistad con Walpole afligen a nuestro poeta, sino que también el empeoramiento del estado de salud de su íntimo amigo Richard West hacen mella en su corazón, reflejando su desasosiego y zozobra en su soneto *On the Death of Mr. Richard West*.

Asiduamente entregado a la producción poética, *Ode to Spring* sale a la luz, acopiada póstumamente en la compilación poética *The Poetical Works of Thomas Gray* (1798), siendo esta la primera edición, como dedicatoria a su estimado amigo West antes de recibir la amarga noticia de su fallecimiento. En esta es reseñable la influencia de las *Geórgicas* (29 a. C.) de Publio Virgilio Marón (70 a. C.-19 a. C.), de la obra renacentista *Midsummer Night's Dream* (1590-1596) de William Shakespeare (1564-1616) y del poema épico *Paradise Lost* (1667) de John Milton (1608-1674). Consecuentemente, el profundo sentimiento de melancolía originado por la expiración de West insufla al acongojado alma del poeta que expresa tal magnánimo y sublime sentimiento en su *Ode to Adversity* y en su *Ode on a Distant Prospect of Eton College*.

Su visita al cementerio de Stoke Poges, en Buckinghamshire, particular y acogedor retiro, aviva la imaginación del poeta que plasma su melancólica percepción del tangible microcosmos en su enjundiosa creación *An Elegy Written in a Country Church-yard* (1742), poema que glorifica la reputación del poeta y donde se rescata la tradición estética de una suerte de *landscape poetry, the funeral elegy, and the graveyard poetry* (Black 2011: 1542). Tras su posterior publicación, en 1751, gracias al poeta Robert Dodsley, y su éxito fulgurante, Thomas Gray despuntaría en la que se llegaría a denominar *Poesía de las tumbas*. En 1742, definitivamente, formaliza su residencia en Cambridge, donde emprende sus estudios de derecho civil. A pesar de encontrarse en la cuna de las letras y del conocimiento y de estar completamente volcado en la lectura de los clásicos, Gray expone que la atmósfera que lo baña está gobernada por la ignorancia. Así lo describe en su *Hymn to Ignorance*.

Gray parece que abandona la compañía e iluminación de sus musas en 1744 mientras que Walpole, hechizado por las composiciones poéticas

hasta entonces escritas y con el afán de que se reconociera el mérito y talento del poeta, lo alienta a publicar su producción, además de preservar la memoria de su difunto e íntimo amigo West. Empero, Gray rehúsa la publicación de sus obras, puesto que las considera insuficientes para reunir las en una compilación poética que le acredite reconocimiento.

Tres años más tarde, el poeta entabla una estrecha relación con William Mason, autor de *Monody on the death of Pope*, *Bellicoso* y *Pacifico* (1746), poemas de los que Gray se encargaría de su revisión, dando lugar a que Mason supervisase la publicación póstuma de sus obras como manifiesto de su estima al escritor. En ese mismo año, 1747, Gray escribe su *Ode on the Death of a Favourite Cat, Drown in a Tub of Gold Fishes*, elegía de carácter burlesco, para después afanarse arduamente en la creación de una obra de tamaño valor e impacto, *Fragment of an Essay on the Alliance of Education and Government* (1748). Posteriormente, en 1750, culmina la creación de su *Elegy Written in a Country Church-yard*, comenzada en 1742, que daría crédito a su artificio y genialidad y con la que se abriría camino entre los círculos más respetables de la sociedad.

Gracias a la intervención de Robert Dodsley y de Walpole, quien pone su *Elegy* en manos del renombrado escritor y editor, esta se convierte en la obra más difundida del poeta, siendo traducida por Anstey y Roberts a la lengua latina y contando con doce ediciones en 1763. En 1755, Gray finaliza sus dos odas pindáricas *On the Progress of Poesy* y *The Bard*, y un año más tarde completa su *Fragment on the Pleasures arising from Vicissitude*. A pesar de que estas últimas composiciones no son públicamente recibidas con el mismo furor que su *Elegy*, este es un momento de esplendor para Gray y en 1757 es nombrado Poeta Laureado, título que rechaza, *on the death of Colley Cibber (ō) to which he was probably induced by the disgrace brought upon it* (Wilson 1808: 12).

Su estado de salud comienza a hacer mella en el poeta y en 1765 decide ir a Escocia para un cambio de aires. Las diversas anotaciones sobre el país escocés se caracterizan por su peculiaridad y por una retórica elegante, reflejo de una extraordinaria actividad mental e imaginativa empleada en la meticulosa apreciación y contemplación de cada maravilla del paisaje natural y de cada reliquia del pasado.

Durante su estancia en Escocia, Gray conoce al Dr. James Beattie quien, en 1767, propone a nuestro poeta dejar su huella en el país mediante la impresión, por la Universidad de Glasgow, de sus obras más elegantes. Pese a esta excelente oportunidad, Gray renuncia la propuesta del Dr. Beattie, puesto que sería Dodsley quien se encargaría de esa tarea.

Asimismo, en el ámbito académico y de vuelta en Cambridge, el poeta, que en 1762 había solicitado plaza como profesor de Historia y Lenguas modernas tras la muerte del Prof. Turner, quien sucede en el puesto al Duque de Grafton, obtiene su puesto. Hacia 1771, se traslada a Londres debido a numerosos ataques de gota hereditaria que continuamente lo acechan. Siguiendo recomendaciones médicas, Gray se refugia en Kensington, entorno que favorecería el estado de su salud, permitiéndole volver a Cambridge en su visita al Dr. Wharton, cerca de Durham. Arrojado por la aparente mejoría, el 24 de julio sufre un repentino ataque de gota, pero los referidos ataques no remiten, sino que se acentúan hasta que el 31 de mayo de 1771, el poeta exhala su último hálito a la edad de 55 años.

Según relata William Mason, Thomas Gray buscaba la superación y gratificación personal en su entrega a las musas, esquivando la gloria y la opulencia. De carácter desinteresado, no mostraba signo de avaricia ni de extravagancia, así como desdeñaba la idea del beneficio pecuniario, fruto de su producción literaria, puesto que para Gray, ser poeta traspasaba los límites materiales de la profesión. Poeta, además, ensimismado por el conocimiento, Gray muestra especial interés por el estudio de la arquitectura de estilo gótico y la heráldica. Sin embargo, embarcarse en el estudio de la historia natural se convirtió en el anclaje durante los dos últimos años de su vida. Como apunta Mason, a excepción del dominio de las matemáticas puras y el abanico de ciencias relacionadas con esta.

De igual modo, Mason hace público que la apariencia afeminada de Thomas Gray se desvirtuó por aquéllos que no obtenían su favor aparte de haber sido injustamente acusado de filántropo por rechazar la compañía de aquéllos otros que se inclinaban por la animosidad y la hipocresía, acunando, por el contrario, como único compañero, el enriquecimiento de sus conocimientos.

Como poeta, Gray pone en práctica sus propios métodos, que consisten en elaborar minuciosamente cada verso que su imaginación le inspira durante el proceso de composición. Gray sobresale por su *Elegy Written in a Country Churchyard*, considerada, sin ningún género de dudas, su obra maestra en la que presenta tanto los temores como las pasiones del hombre y en la que brilla su talento y sensibilidad. Asimismo, se pone en tela de juicio la originalidad de la composición poética de Gray, arguyendo sobre las múltiples coincidencias de ideas posiblemente prestadas de otros autores.

Respecto de sus odas *“On the Progress of Poesy”* y su *“The Bard”*, su retórica está impregnada tanto de fuerza como pasión y su juego simbólico

de imágenes alcanza la expresión sublime. Por el contrario, las susodichas obras resaltan por su obscuridad y ante esta crítica que debilita la asombrosa maestría de Gray.

En cuanto al resto de sus obras líricas se refiere, Gilbert Wakefield, en consonancia con el crítico neoclásico Samuel Johnson, argumenta que las obras del poeta están cargadas de defectos. Mientras que Dr. Johnson somete las obras de Gray a un exhaustivo análisis, en el que subraya las distintas formas de expresión y los recursos verbales empleados por el poeta. Posteriormente, este argumentaría a favor del poeta, enfatizando que los diversos defectos de su producción poética quedan subsanados gracias a la exquisitez que emana de sus versos. Como ejemplo, la oda "On A Distant Prospect of Eton College" florece por estar recargada de sentimientos y pasiones, manifiesto de la sensibilidad del hombre, expresados mediante un lenguaje elegante y expresivo. Igualmente, el soneto "On the Death of Mr. Richard West" y el "Epitaph on Sir William Williams" son ejemplo de perfección en la creación poética.

Siguiendo los pasos de Wakefield, Samuel Johnson, después de criticar con crudeza las obras poéticas de Gray, concluye a favor del poeta:

In the character of his Elegy I rejoice and concur with the common reader; for, by the common sense of readers, uncorrupted with literary prejudices, after all the refinements of subtilty and the dogmatism of learning, must be finally decided all claim to poetical honours. (Johnson 1968: 19).

En resumen, gracias a su vasta experiencia en diversas ramas de conocimiento que, con frecuencia, refleja en su producción poética, los poemas de este poeta son sumamente evocativos. Preciso es decir que Thomas Gray reúne las cualidades que lo encasillan como un poeta a caballo entre la tradición neoclásica y la estética romántica que empieza a cultivarse en la segunda mitad del siglo XVIII. En esta vertiente de estela creativa prerromántica, el escritor ahonda en temas universales como la muerte que deja impresos en su poesía con un estilo complejo y mediante la evocación del sentimiento melancólico.

3. Propuesta de traducción de *Í Elegy Written in a Country Churchyard* de Thomas Gray

**ELEGY
WRITTEN IN
A COUNTRY CHURCHYARD**

BY THOMAS GRAY

**LONDON:
JOHN VAN VOORST,
PATERNOSTER ROW.
MDCCCXXX**

**TO
SAMUEL ROGERS, ESQ.**

**THIS
ILLUSTRATED EDITION
OF
GRAY'S ELEGY**

**IS DEDICATED
WITH THE GREATEST RESPECT.**

**ELEGÍA
ESCRITA EN
UN CEMENTERIO DE ALDEA**

POR THOMAS GRAY

**LONDRES:
JOHN VAN VOORST,
PATERNOSTER ROW.
MDCCCXXXIV**

**ESTA
EDICIÓN ILUSTRADA
DE LA
ELEGÍA DE GRAY**

**ESTÁ DEDICADA
CON GRAN RESPETUOSIDAD**

**AL
SEÑOR SAMUEL ROGERS.**

The great improvement that has taken place, within a few years, in the art of Engraving on Wood, as well as its general adoption, in some measure superseding the use of Copper and Steel, led to the present attempt to apply this mode of embellishment to a Poem of such general and deserved celebrity, and which appeared to afford the greatest scope for the talents of the artist.

El gran progreso que ha acaecido en estos pocos años en el arte del grabado en madera, así como su gran acogida que en cierta medida ha reemplazado el uso del cobre y del hierro, ha sido motivo para aplicar esta técnica de embellecimiento a un poema de tan gran y merecida fama, y ha brindado grandes posibilidades al talento del artista.

<p>The Elegy itself has long been universally acknowledged as one of the most elegant compositions which the English language ever produced.</p> <p>The following testimony to its great merit is not, perhaps, generally known, and will not here be inappropriately introduced.</p> <p>General Wolfe received a copy, on the eve of the assault on Quebec; he was so struck with its beauty, that he is said to have exclaimed, that he would have preferred being its author, to that of being the victor in the projected attack in which he so gloriously lost his life.</p> <p>The favor, with which this edition may be received, will be entirely owing to the talents of the eminent artists who have so kindly seconded the Editor, if he may apply such a word, in his wish to produce a specimen of beautiful and appropriate illustration in this branch of the Fine Arts; and to them he begs to return his sincerest thanks.</p> <p style="text-align: right;">JOHN MARTIN</p> <p>LONDON, Oct. 10th, 1834</p> <p><u>NOTE ON GENERAL WOLFE.</u> General Wolfe, in 1759 during the Seven Years War, and with a force of just 9000 men, captured Quebec</p>	<p>La Elegía ha sido reconocida universalmente como una de las composiciones más elegantes que la lengua inglesa haya creado.</p> <p>El siguiente testimonio de su gran valor, quizás, no sea conocido por todos, por lo que no será acertado incluirlo aquí.</p> <p>El General Wolfe recibió una copia en la víspera del asalto a Quebec. Se conmovió por su belleza y se dice que exclamó que prefería ser su autor a ser el vencedor en el ataque previsto y en el que gloriosamente perdió la vida.</p> <p>La buena acogida que tendrá esta edición se deberá solamente al talento de los afamados artistas que con generosidad han secundado al editor, si así se le puede calificar, en su deseo de producir un ejemplo de ilustraciones tan bellas como idóneas en esta rama de las Bellas Artes a las que les expresa su más sincero agradecimiento,</p> <p style="text-align: right;">JOHN MARTIN</p> <p>Londres, 10 de octubre de 1834</p> <p><u>Nota sobre el General Wolfe.</u> El General Wolfe, en 1759, durante la Guerra de los siete años y con un ejército de tan solo 9000 hombres, les arrebató Quebec a los franceses que contaban con un ejército de 14000 hombres. Lamentablemente, la</p>
--	---

from the French, who had a force of some 14000 men. Regrettably, his victory cost him his life.	victoria le costó la vida.
---	----------------------------



Painter: G.

Barret

Engraver: E. Landells

*The Curfew tolls the knell of parting day;
The lowing herd winds slowly o'er the lea;
The ploughman homeward plods his weary way,
And leaves the world to darkness and to me.*

*Now fades the glimmering landscape on the sight,
And all the air a solemn stillness holds,
Save where the beetle wheels his droning flight,
And drowsy tinklings lull the distant folds:*

*Save that, from yonder ivy-mantled tower,
The moping Owl does to the Moon complain
Of such as, wandering near her secret bower,
Molest her ancient solitary reign.*



Pintor: J. Constable, R. A.
Grabador: W. Bagg

El doble de campanas suena triste al ocaso;
va lenta la manada mugiendo por el prado;
vuelve a casa el labriego con su paso cansino,
y solo me abandona en medio de tinieblas.

Se va desvaneciendo de mi vista el paisaje,
y la escena respira una quietud solemne,
salvo por donde vuela y zumba el abejorro,
y el triste tintineo mece al lejano aprisco:

Pero desde la torre recubierta de hiedra,
a la Luna se queja la afligida Lechuza,
de aquéllos que vagando por su oculta enramada,
perturban sus dominios antiguos y desiertos.



Painter: J. Constable, R. A.
Engraver: W. H. Powis

*Beneath those rugged elms, that yew-tree's shade,
Where heaves the turf in many a mouldering heap,
Each in his narrow cell for ever laid,
The rude forefathers of the hamlet sleep.*

*The breezy call of incense-breathing Morn,
The swallow twittering from the straw-built shed,
The cock's clarion, or the echoing horn,
No more shall rouse them from their lowly bed.*

*For them, no more the blazing hearth shall burn,
Or busy housewife ply her evening care;
No children run to lisp their sire's return,
Or climb his knees, the envied kiss to share.*



Pintor: T. Stothard, R. A.
Grabador: C. Gray

Bajo los toscos olmos, a la sombra del tejo,
do se apila la hierba en resecos montones,
cada uno en su celda yaciendo para siempre,
los toscos aldeanos del lugar ya reposan.

El fresco despertar de la fragante alba,
la alegre golondrina del toscos cobertizo;
con su clarín el gallo o el resonante corno,
no los despertarán de sus humildes lechos.

No habrá llama para ellos de calor hogareño,
ni una esposa hacendosa les mostrará cariño;
ni correrán los niños a recibir al padre,
trepando a sus rodillas para robarle un beso.



Painter: Frank Howard
Engraver: T. Williams

EPITAPH

*Here rests his head upon the lap of Earth,
A youth, to fortune and to fame unknown;
Fair Science frown'd not on his humble birth,
And Melancholy mark'd him for her own.*

*Large was his bounty, and his soul sincere;
Heaven did a recompense as largely send:
He gave to Misery all he had—a tear;
He gain'd from Heaven ('twas all he wish'd) a friend.*

*No further seek his merits to disclose,
Or draw his frailties from their dread abode;
(There they alike in trembling hope repose,)
The bosom of his Father and his God.*



Pintor: S. A. Hart
Grabador: C. Gray

EPITAFIO

Aquí yace su cuerpo en terrenal regazo,
un joven, por fortuna y fama abandonado;
le sonrieron las Artes desde su humilde cuna,
y la Melancolía lo escogió para sí.

Grande fue su tesoro, y su alma sincera;
una gran recompensa le otorgó el Cielo:
concedió a la Miseria sus bienes una lágrima;
y recibió del Cielo (su deseo) un amigo.

No sigas más deseando sus méritos mostrar,
o airar sus flaquezas de su horrible morada;
(allí también reposan con trémula esperanza),
el seno de su Padre y el Reino de su Dios.

Referencias bibliográficas

BLACK, J., L. Conolly *et al.* (2011): *The Restoration and the Eighteenth Century+ The Broadview Anthology of British Literature*. Canada: Broadview Press, 1001-1596.

- DENNIS, J. (1718): *Grounds of Criticism in Poetry*. London: J. Darry.
- DRAPER, J. (1967): *The Funeral Elegy and the Rise of English Romanticism*. New York: Phæton Press.
- FROW, J (2006): *System and History+ Genre*. USA and Canada: Routledge, 124-145.
- GARCÍA-PEINADO, M.A. y M. Vella Ramírez. (2007): *Una modalidad singular del lirismo inglés en el siglo XVIII: "The Graveyard School"*. Córdoba: Servicio de Publicaciones Universidad de Córdoba.
- (2005): *La influencia en Francia de la poesía sepulcral inglesa del XVIII: Les tombeaux (Aimé Feutry), Les tombeaux champêtres (Chateaubriand), Les sépultures (Lamartine)+ Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación, 7,1-21.*
- GRAFTON, A., G. W. Most, and S. Settis (2010): *Elegy+ The Classical Tradition*. United States of America: Harvard University Press, 303-306.
- GRAY, T. (1834): *Elegy Written in a Country Churchyard*. London: John van Voorst.
- GROVE, H. (1747): *Discourses, Tracts and Poems, on the Following Subjects, Viz*. London: James Waugh.
- HANFORD, James H (1910): *The Pastoral Elegy and Milton's Lycidas+* *PMLA*, 25, 403-447.
- HARRISON, Thomas P 1939): *The Origins of Pastoral Elegy+ The Pastoral Elegy: An Anthology*. Austin: University of Texas, 1-3.
- HOULBROOKE, R (1998): *Funeral Sermons+ Death, Religion and the Family in England 1480-1750*. Oxford & New York: Oxford University Press, 295-331.
- JOHNSON, S (1968): *No.4. The modern form of romances preferable to the ancient. The necessity of characters morally good+ Selected Essays on the Rambler, Adventurer, and Idler*. Ed. W. J. Bate. The United States of America: The Murray Printing Company, 9-15.
- LÓPEZ-FOLGADO, V (2009): *Traducción de "Elegy Written in a Country Churchyard" de Thomas Gray. Translation of "Elegy Written in a Country Churchyard" by Thomas Gray+* *Cuadernos Eborenses*, 1,123-159.
- MACK, Robert L. (2000): *Thomas Gray: a Life*. New Haven and London: Yale University Press.
- PARISOT, E (2011): *The Historicity of Reading Graveyard Poetry+ Experiments in Genre in Eighteenth-Century Literature*. Gent: Academia Press, 85-105.
- POMFRET, J (1716): *A Prospect of Death+ Poems upon Several Occassions*. London: E. Curll.

- REED, Amy L (1924): *The Seventeenth Century Definition of Melancholy+ The Background of Gray's Elegy: A Study in the Taste for Melancholy Poetry, 1700-1751*. Massachussets: Columbia University Press, 1-26.
- . . *The Perfection of Form; Gray's Elegy, 1751+ The Background of Gray's Elegy: A Study in the Taste for Melancholy Poetry, 1700-1751*, 226-250.
- SACKS, P (1985): *Interpreting the Genre: the Elegy and the Work of Mourning+ The English Elegy: Studies in the Genre from Spenser to Keats*. Baltimore & London: The John Hopkins University Press, 1-41.
- SANNA, E (2003): *Biography of John Milton+ Comprehensive Biography and Critical Analysis: Bloom's Biocritiques*. New York: Chelsea House Publishers, 7-35.
- SCHENCK, Celeste M (1988): *Theocritus, Virgil, Spenser+ Mourning and Panegyric: The Poetics of Pastoral Ceremony*. Pennsylvania: Penn State University Press, 33-55.
- SMYTHE, Karen E (1992): *Towards a Theory of Fiction-Elegy+ Figuring Grief: Gallant, Munro, and the Poetics of Elegy*. Canada: McGill-Queen's University Press, 3-22.
- SPACKS, Patricia M (2001): *The poetry of sensibility+ The Cambridge Companion to Eighteenth-Century Poetry*. Cambridge and New York: Cambridge University Press, 249-269.
- TIEGHEM, (Van) P. (1921): *La Poésie de la Nuit et des Tombeaux en Europe au XVIII^e siècle*. Paris, Slatkine Reprints.
- TOLAND, J. (1761): *The Life of John Milton; Containing, besides the history of his works, several extraordinary characters of men, and books, sects, parties, and opinions; with Amyntor; or a defense of Milton's life*, London: John Darby.
- WILSON, W (1808): *Life of Gray+ The Poetical Works of Thomas Gray*. London: W. Wilson, 5-21.
- WALPOLE, H. (2006): *Tres piezas góticas*. Trad. José Luis Moreno-Ruiz. Madrid: Valdemar

Cien años de la traducción de los *Cuentos de los hermanos Grimm* en China: recepción y manipulación

Jinwei Wang / Yang Song

Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín / Universidad de Pekín

wangjinwei@bfsu.edu.cn / yang.song@pku.edu.cn

Fecha de recepción: 22.01.2017

Fecha de aceptación: 15.06.2017

Resumen: Este trabajo presenta brevemente la historia de la traducción de los *Cuentos de los hermanos Grimm* en China así como sus traductores destacables. Se divide esta centenaria historia en cuatro etapas: inicio, desarrollo, madurez y modernización. También se describe cómo la traducción de los *Cuentos* en China alcanzó en tres momentos cruciales un considerable apogeo. El primero corresponde a los años veinte y treinta cuando multitudes de estudiosos patriotas manipulaban la traducción de obras literarias producidas en países desarrollados para introducirlas en China y enriquecer, además, su propia cultura. El segundo ocurrió en la década de los cincuenta después de la fundación de la República Popular China, entonces los cuentos se traducían con el urgente propósito de promover la educación y desarrollar la literatura infantil. El último auge tuvo lugar en los años noventa, cuando se publicaron numerosos libros de cuentos bilingües para estudiantes de todo nivel.

Palabras clave: *Cuentos Grimm*, traducción, recepción, manipulación, China

Translation of Grimme's *Fairytales* in China in One Hundred Years: Reception y Manipulation

Abstract: This article presents briefly the history of the translation activities and the important translators of Grimms' *Fairy Tales* in China in one hundred years. We divide this century into four stages (beginning, development, maturity and modernization) and analyze how the translation of the *Fairy Tales* reached a considerable apogee in three crucial moments in this country. The first apogee happened in the twenties and thirties of the twentieth century when multitudes of patriotic scholars manipulated the translation of literary works produced in developed countries to introduce them to China in order to enrich their own culture. The second occurred in the fifties after the founding of the People's Republic of China, then the stories were translated with the urgent purpose of promoting education and developing children's literature. The last boom took place in the nineties, when numerous bilingual story books were published for students of all levels.

Key words: *Grimms' Fairy Tales*, translation, reception, manipulation, China

Sumario: Introducción. 1. Etapa de inicio: traducción parcial de los *Cuentos*. 1.1. Zhou Guisheng y Zheng Guangong. 1.2. Sun Yuxiu y Mao Dun: traducciones al chino popular. 1.3. Wang Shaoming: traducciones del alemán. 1.4. Zhao Jingshen y Zhou Zuoren: traductores e investigadores. 2. Etapa de desarrollo: traducción completa de los *Cuentos*. 3. Etapa de madurez: gran interés por los *Cuentos*. 4. Etapa de modernización: didáctica de lenguas extranjeras con los *Cuentos*. 5. Influencias de los *Cuentos* de Grimm en China 5.1. Favorecimiento del nacimiento de la literatura infantil. 5.2. Promotor de la protección de la literatura popular. Conclusiones.

Introducción

Desde la segunda mitad del siglo XIX las potencias occidentales pretendieron conquistar varios países asiáticos. Después de la Guerra del Opio (1839-1842) entre China y Gran Bretaña —que marcó el inicio de la época humillante de la historia de China— tuvieron lugar sucesivas guerras contra países extranjeros, cuyas consecuencias fueron la derrota del país, la obligada cesión de territorios y puertos marítimos a las potencias extranjeras, y la firma de tratados desventajosos mediante los que se indemnizaba a los países invasores. En este contexto sociopolítico frustrante, los intelectuales chinos empezaron a reflexionar sobre cómo podrían salvaguardar la soberanía: surgieron voces que clamaban por la reforma de la tradición, pero la mayoría coincidía en un punto: el anhelo de modernización, encarnado en “lo extranjero”. El deseo de occidentalización que albergaban los intelectuales otorgaba a la traducción un papel fundamental para la reconstrucción nacional (Tai, 2012: 159). De este modo, algunos escritores consideraban que mediante la traducción de literatura extranjera se podía impulsar la literatura y la lengua. De ahí que la traducción se convirtiera en el vehículo necesario para el fomento de la tradición literaria y para hacer de la lengua clásica la fuente de nuevas transformaciones. A finales del siglo XIX y principios del XX en China, muchos intelectuales desempeñaban el doble papel de escritores y traductores en su labor creadora; entre ellos destacaron Zhou Guisheng y Zheng Guangong.

1. Etapa de inicio: traducción parcial de los *Cuentos*

1.1. Zhou Guisheng y Zheng Guangong: traductores pioneros

Zhou Guisheng fue el primer traductor que introdujo los *Cuentos* de los hermanos Grimm a los lectores chinos. Nacido en Shanghái —la entonces concesión extraterritorial¹ de Francia, Gran Bretaña y Alemania— estudió en un colegio occidental en optó por el francés como su especialidad y el inglés como segunda lengua extranjera. Posteriormente, trabajó en la Radio de Tianjin como interlocutor de francés y se desempeñó como gerente de una empresa inglesa de embarcación en Shanghái. Asimismo, realizó varios viajes de negocios en países desarrollados de Europa. Por todas estas experiencias particulares, adquirió una perspectiva amplia del mundo europeo así como una elevada competencia lingüística en francés e inglés. En 1902 publicó en el *Periódico de Fábulas* [寓言报] doce cuentos² de los hermanos Grimm: él estaba convencido de que, con la ayuda de estas traducciones, podría abrir la mente al pueblo y salvar la nación. Esta idea suya se hace evidente en su introducción de los textos donde advierte:

[el emperador] ha decidido dar comiendo al movimiento de reforma y los ciudadanos también muestran gran esperanza y están dispuestos a iniciar un fortalecimiento y una modernización a su país. Al estudiar y analizar la situación actual de China, los estudiosos patriotas consideran que es imposible llegar a ser un Estado avanzado si no se introducen elementos fundamentales de culturas más adelantadas. Por ello, el primer paso deberá consistir en traducir obras de lenguas extranjeras [...]

Para alcanzar este objetivo, la estrategia más eficaz de la que se podía valer un traductor consistía en adaptar el texto original según su propio juicio y redactar comentarios de acuerdo con su punto de vista (Zhou, 1905: 20). Si nos fijamos en los doce cuentos publicados, encontraremos que ocho poseen tal comentario. Veamos a continuación dos ejemplos.

En el caso de “El ratón y el gato asociados”, el traductor asevera en su comentario:

¹ Las concesiones extraterritoriales de China eran territorios arrendados o cedidos a otro país (o a varios, como en el caso de Shanghái) a través de tratados desiguales durante la época colonial (s. XVIII-s. XIX).

² Los doce cuentos son: “El ratón y el gato asociados”, “El lobo y las siete cabritas”, “El músico prodigioso”, “El rey rana”, “Los tres enanitos del bosque”, “Los doce hermanos”, “La zorra y los gansos”, “El señor Korbes”, “La zorra y el gato”, “Piel de oso”, “Monte Simelí”, “Las princesas bailadoras”.

El hecho de que el ratón trate de ser socio del gato equivale a cuando los países débiles intentan mantener una relación amistosa con los países avanzados: al final resultarán invadidos y devorados (Zhou, 1902: 7).

En el comentario de “El lobo y las siete cabritas”, dice:

El lobo es avaricioso y sin duda alguna morir en terrible sufrimiento es su único destino. Pero, ¿acaso no han de ser castigados sus cómplices, el tahonero y el molinero? Quien ayuda a un tirano a hacer el mal debe ser castigado igualmente (Zhou, 1902: 10).

Cabe mencionar que estos cuentos fueron redactados en chino clásico y se tradujeron del francés o del inglés (Hu, 1999: 49). Gracias a ello los lectores chinos tuvieron la oportunidad de leer por primera vez cuentos que, en ese momento, pudieron considerarse exóticos.

Otro traductor que hizo trabajos fundamentales fue Zheng Guangong; de él, lamentablemente, no han sobrevivido datos biográficos, ni siquiera su fecha de nacimiento. Solo disponemos de textos publicados bajo su nombre. En la *东方杂志* [*Revista de Oriente*], de los números VII a XIII de 1909 y de I a XII de 1910 aparecieron publicados cuarenta y ocho cuentos de los hermanos Grimm. Zheng hizo las traducciones por el mismo motivo que Zhou, pues en la introducción dice que los cuentos “tanto favorecen a la política como benefician al pueblo” (Zheng, 1909: 11).

Los dos traductores realizaron trabajos pioneros en la historia de la traducción de los cuentos de Grimm en China. Sin embargo, debido a que el idioma de destino que usaban era el chino clásico (o sea la variante culta de la lengua), sus trabajos no estaban dedicados a lectores populares sino a gente con estudios y a la clase social con una misión política.

1.2. *Sun Yuxiu y Mao Dun: traducciones al chino popular*

Sun Yuxiu (1871-1923), escritor y editor, coordinó de 1918 a 1920 la publicación de setenta y siete fascículos coleccionable bajo el título de *Cuentos*, con la ayuda de Mao Dun (1896-1981). Durante este periodo, los dos publicaron continuamente cuentos de Anderson y de Grimm. La contribución más relevante que hicieron consistió en traducir los cuentos al chino popular y adaptarlos para niños de modo que sirvieran como lectura en la primaria. Dice el coordinador en el prólogo que los cuentos de cada volumen son muy variados desde la perspectiva de la dificultad de la lengua y de la extensión del texto. Es decir, los textos aumentan el nivel de dificultad en relación con el progreso lingüístico de los lectores. Además, se añadieron dibujos para que resultaran más llamativos. Para los niños de entre siete y ocho años ofrecían libros de dieciséis cuentos en cada

volumen, con cinco mil caracteres por texto; para los mayores, entre diez y once años, libros de treinta y dos cuentos y diez mil caracteres por cada texto. Esto (de)muestra que ya era consciente de que para niños de distintas edades habría que diseñar lecturas de diferentes niveles. Asimismo, en el proceso de elaboración de los textos, una vez terminada una traducción, la leía a sus hijos y si había algo que no les hiciera gracia, lo cambiaba. Así pues, resulta evidente que Sun ya daba prioridad a la enseñanza de los niños con estas lecturas adaptadas y este representa el primer paso en documentado de la China contemporánea en cuanto a educación infantil.

1.3. Wang Shaoming: traducciones del alemán

Otro trabajo significativo fue el de Wang Shaoming (1883-1951), el primero en traducir los cuentos de los hermanos Grimm directamente del alemán. Decidió realizar este trabajo considerando que todas las traducciones anteriores fueron realizadas a partir del francés o del inglés. Al leer a los otros traductores, lamenta que en las traducciones chinas el texto no corresponda al texto original. Sospechaba que o bien los traductores habrían modificado el texto con alguna intención, o bien lo traducían desde otras lenguas intermedias³. Por lo tanto, decide rehacer este trabajo con el propósito de presentar al público traducciones más “fieles”. En 1925 apareció la primera tirada en el mercado chino de la traducción de *Kinder und Hausmärchen der Bruder Grimm* compuesta por cincuenta cuentos.

1.4. Zhao Jingshen y Zhou Zuoren: traductores e investigadores

Zhao Jingshen (1902-1985) fue un escritor, historiador y traductor que a mediados de los años veinte del siglo pasado empezó a traducir los cuentos de los hermanos Grimm. Hacia los años cuarenta tenía ya publicados treinta y ocho textos en total. Aparte de esto, también se dedicaba a la investigación estilística de los cuentos literarios extranjeros. Publicó *Introducción al cuento literario* (1927) y *Abecedario del cuento literario* (1929) con el propósito de presentar a los investigadores chinos una teoría del cuento literario del mundo europeo. Mientras tanto, estudió las similitudes y diferencias entre los cuentos chinos y extranjeros desde el punto de vista de la literatura comparada, y aportó nuevas orientaciones para el desarrollo de la literatura infantil en China.

Otro investigador relevante en este campo es Zhou Zuoren (1885-1967). En 1913 publicó trabajos como *Investigación del cuento literario* y *Breve comentario de cuentos literarios*. Las charlas que sostuvo con Zhao

³ Cita en la lengua original: “国人所译格氏兄弟的童话，……多与原文不相符合；不知是译者故为修改，也不知是，非译自原文——外人已有删增了。” (Wang, 1925: 1-2).

sobre el tema de los cuentos fueron publicadas en el suplemento del *Periódico de la Mañana* [晨报]. Ambos discutieron la etimología de la palabra 童话 (*tónghuà*, “cuento” en chino) y, a partir de ahí, plantearon la definición, la función y las propiedades de los cuentos infantiles. Un dato curioso es que tanto Shen como Zhao consideraban, en aquella época, que los cuentos de los hermanos Grimm eran —en comparación con los cuentos de Anderson y de Oscar Wilde— más convenientes para el progreso psíquico de los niños (Wang, 2008).

Antes de 1934 otros traductores también habían participado en la tarea de la traducción parcial de la obra de los hermanos Grimm. Periódicos, revistas y libros fueron sus terrenos y, así, la traducción de Grimm llegó por primera vez a su apogeo durante los años veinte y treinta del siglo pasado.

2. Etapa de desarrollo: traducción completa de los *Cuentos*

En 1934, treinta años más tarde de la primera publicación de los cuentos de los hermanos de Grimm, Wei Yixin (1902-1974) publicó por primera vez la traducción completa de los doscientos diez cuentos de Grimm a partir del alemán, lo cual representa un avance histórico. En el prólogo el traductor dice (Wei, 1934: 2):

Esta obra proviene de los *Cuentos* de los hermanos Grimm publicados por Hesse&Becker Verlag, Leipzig. De los doscientos diez cuentos que contiene, veintiuno fueron escritos en dialectos de alemán (en cuyos títulos se han puesto un *) y no los entienden ni el sesenta por ciento de los alemanes nativos. A pesar de ello, gracias a que el traductor trabajaba como ayudante del Prof. Dr. Othmer, quien le ha brindado detalladas explicaciones, ha conseguido llevar a buen fin esta tarea. Se agradece aquí tan inmensa ayuda.⁴

La primera tirada alcanzó un gran éxito y se publicaron nuevas ediciones en 1947, 1956, 1959 y 1978. Además de Wei, traductores como Lin Junqian (1910-1968), Zhang Yipeng (1909-1978) y Feng Huazhan (1924-2001) también publicaron una colección completa de los cuentos en 1940, 1949 y 1951 respectivamente. Posteriormente, durante los años

⁴ Teo oigra 这部《格林童话全集》系根据 Leipzig, Hesse&Becker Verlag 德国名著丛书版本译出。共二百一十篇，内有二十一篇是用德国方言写的（在目录上加以标记），德人亦有十分之六不能完全了解，然译者因为日夕在业以德国语言学家欧特曼教授（Prof. Dr. Othmer）手下工作，竟得因其口授而完全译出，颇为有幸！此外，欧教授又为译者揭示其他各种疑难，谨此表示极诚恳之谢意！

sesenta y setenta, debido a la marejada política que supuso la Revolución Cultural, todos los trabajos relacionados con lenguas extranjeras se detuvieron y, consecuentemente, la traducción y la publicación de los *Cuentos* de Grimm también cesó.

3. Etapa de madurez: gran interés por los *Cuentos*

En la década de los ochenta, al terminar la catástrofe política, la gente mostraba una gran curiosidad e interés por la literatura extranjera tras más de diez años de silencio (Zou, 2001). Desde ese momento se ha prestado mucha importancia a la traducción de los cuentos de los hermanos Grimm y, de manera general, se ha observado una notable prosperidad en este campo, es decir, coexisten numerosas traducciones diversas. Entre todos los traductores de este periodo Yang Wuneng (1938-) es el más relevante.

Yang se licenció en la filología alemana por la Universidad de Nanjing y luego trabajó en la Universidad de Sichuan como profesor de alemán. Ha traducido muchas obras literarias alemanas, en particular las de Goethe. En 1993 publicó la traducción completa de los *Cuentos* de los hermanos Grimm a partir de la obra editada por Philipp Reclam jun. Stuttgart (1989). Desde la primera tirada alcanzó a un gran público y se reeditó de nuevo en 1994, 1996, 1999, 2000, 2003, 2007, etc. Muchos cuentos traducidos han sido seleccionados como material docente para niños en la educación primaria y para adolescentes en la secundaria. En 2000 le otorgaron la Condecoración de la República Federal Alemana por una obra que ha contribuido a promover notablemente el contacto intercultural entre China y Alemania.

Por otro lado, cabe mencionar que en esta década cinco editoriales reeditaron la traducción de Wei Yixin que discutimos anteriormente.

4. Etapa de modernización: didáctica de lenguas extranjeras con los *Cuentos*

A partir de la década de los noventa, bajo el contexto sociopolítico de la globalización económica, en China se brinda cada día mayor atención a la enseñanza de lenguas extranjeras (en particular el inglés). En todas las universidades se ofrece la carrera de Filología Inglesa —téngase en cuenta que en China hay unas mil universidades públicas y unas setecientas universidades privadas— aunque con distintas orientaciones de enseñanza. De tal forma, durante este tiempo se dio mucho impulso a la publicación de ediciones bilingües: chino-inglés, chino-francés, chino-alemán, etc.

Por otro lado, han surgido también publicaciones de las nuevas generaciones. Por comparación con los libros tradicionales, los nuevos volúmenes suelen incluir gran número de imágenes, casete, CDs o DVDs. Muchos se venden acompañados de muñecos de los personajes, o de libretas para pintar los personajes, etc.

A la fecha, hemos podido documentar más de cien ediciones de los *Cuentos* de Grimm. La mayoría de ellas han sido traducidos a partir de inglés, japonés y ruso, y solo diez provienen directamente del alemán. Todos estos cuentos tienen versiones adaptadas para lectores de cualquier edad, desde versiones de dibujos para niños de dos años hasta textos cabalmente literarios para lectores adultos e investigadores.

5. Influencias de los *Cuentos* de Grimm en China

Ha transcurrido un siglo desde que la primera traducción de los cuentos de los hermanos Grimm se publicó en China. A partir de los últimos años de la dinastía Qing hasta la primera parte del siglo XX, la traducción de estos cuentos desempeñó un papel muy importante en el desarrollo y la modernización de China. A continuación analizamos dos ejemplos de esta influencia.

5.1. Favorecimiento del nacimiento de la literatura infantil

Durante muchos siglos de la historia china se pasó por alto la literatura infantil, es decir, hubo pocas obras dedicadas solamente a los niños. Si bien se leía mucho entre los niños el *Clásico de tres caracteres* [三字经], los *Cuentos históricos infantiles* [龙文鞭影], los *Cuentos del tesoro del conocimiento infantil* [幼学琼林], entre otros, estas son obras clásicas del confucianismo, que transmiten básicamente las doctrinas morales y religiosas predicadas por los discípulos y seguidores de Confucio. En lugar de tratar a los niños como seres humanos en una situación especial,⁵ los consideraban como adultos en miniatura (Du, 2012: 99) y procuraban convertirlos en creyentes y seguidores fieles de esa religión, sin tener en cuenta sus necesidades peculiares y específicas. Desde finales de la dinastía Qing —al principio del siglo XX—, en el proceso de mirar hacia fuera

⁵ Es preciso subrayar la importancia que tiene en la niñez la complementación del potencial genético, las experiencias físicas y afectivas de los primeros meses de vida y las relaciones sociales en los años posteriores. Tal es la relevancia de estos procesos en la infancia que las alteraciones en estas fases dan lugar a perturbaciones que pueden ser el punto de partida de enfermedades mentales de diversas magnitudes en el futuro.

y aprender de los extranjeros, los traductores empezaron a darse cuenta de que la educación específicamente infantil resultaba una parte imprescindible del futuro del país y de que los libros apropiados para los niños constituirían el material docente fundamental. Basándose en esta idea, Zhou Zuoren, Sun Yuxiu, Zhao Jingsheng, Mao Dun, etc. dieron inicio a la traducción y a la composición de cuentos infantiles en China.

Con el apogeo de la traducción de los cuentos de los hermanos Grimm, llegó simultáneamente la perspectiva moderna de Europa hacia los niños y el concepto de la literatura infantil, lo que llevó a numerosos autores a reconocer la existencia de una mentalidad específica de los niños y crear obras de lectura para ellos. En 1920 Zhou Zuoren publicó un estudio titulado *Literatura infantil* [儿童的文学] en el que hacía hincapié en el valor y la importancia de esta variedad literaria; este estudio anuncia el nacimiento de la literatura infantil en China.

5.2. Promotor de la protección a la literatura popular

En China se publicaban cuantiosas obras literarias populares y folclóricas, pero esta situación cambió en el año 134 a. C., cuando el entonces emperador Han Wudi aceptó la propuesta de descartar las otras escuelas y reverenciar solamente la confuciana [罢黜百家, 独尊儒术], con la finalidad de convertir el confucianismo en la única ideología dominante. A partir de ese momento y hasta finales de la última dinastía, las obras confucianas siempre aventajaron a las otras.

La llegada de los *Cuentos* de Grimm a China llamó la atención de diversos autores e investigadores de la literatura popular. Hu Yuzhi (1921: 15) señaló que los cuentos de los hermanos Grimm “poseen una visión vanguardista” y debido a los dos hermanos:

Cada día más investigadores se dedican al estudio y recopilación de los cuentos folclóricos, y asimismo, más trabajos de investigación y colecciones de este campo se han llevado a ser publicados. [...] sin embargo, en nuestro país nunca se han compilado cuentos, poemas, leyendas, etc.

Como conclusión de esta circunstancia exhortaba al gobierno a que fundase la “Academia de Estudios Folclóricos” para “reunir esos valiosos materiales de forma moderna y científica” (Hu, 1921: 18). Gracias a sus palabras, Hu Shi, Zhou Zuoren, Liu Bannong, Shen Yimo así como otros muchos escritores comenzaron a dar los primeros pasos en este ramo. El ilustre traductor Zhao Jingshen (que ya mencionamos en el apartado 1) declaró que quería “ser un soldado en el movimiento del desarrollo de la

literatura popular” (Zhao, 1927: 11). Así, en la década de 1930 se publicaron proyectos ambiciosos como *Cuentos folclóricos de la Corea* o *Cuentos populares del Tíbet*. Desde esta perspectiva resulta evidente que los *Cuentos* de los hermanos Grimm promovieron decididamente el estudio y la recuperación de la literatura popular.

Conclusiones

Una vez concluido este repaso de la historia de la traducción de los *Cuentos* de Grimm en China, podemos observar que los afanes de traducción de esta obra han alcanzado tras veces un claro apogeo. La primera ocurrió entre los años veinte y treinta cuando multitudes de estudiosos patriotas manipulaban la traducción de obras literarias de los países desarrollados para introducirlas en China y enriquecer, así, su propia cultura. Los *Cuentos* de los hermanos Grimm son un producto del movimiento romántico en Alemania, por lo que abordan específicos aspectos sociales, culturales y políticos. Así, en las décadas de 1920 y 1930, cuando China pasaba por una crisis nacional, los patriotas intentaron salvar a su país con una renovación cultural en la que la literatura formara una parte imprescindible. Como dice Liang Qichao⁶, para renovar la mente de un pueblo, hay que renovar ante todo el pensamiento de su literatura [欲新一国之民，不可不新一国之小说的思想]. En este sentido, la traducción de los *Cuentos* de Grimm representa una elección cultural y política que asumieron los estudiosos con el fin de proteger su patria y salvaguardar su independencia.

El segundo momento de auge tuvo lugar en la década de 1950 después de la fundación de la República Popular China, cuando se tradujeron los cuentos occidentales con el propósito de desarrollar la educación y la literatura infantiles que ese momento faltaban del todo y, por lo tanto, resultaban urgentes. En la antigua China, no faltaron nunca cuentos tradicionales, pero la mayoría presentaba rasgos supersticiosos. Por ello, en el proceso del fortalecimiento de la educación infantil, el Partido Comunista, que es ateo, preferían usar los cuentos de Grimm y Anderson como materiales.

⁶ Fue un erudito, periodista, filósofo y político reformista chino que vivió durante los años finales de la dinastía Qing y los primeros años de la República. Fue el primer y emblemático intelectual moderno de China y en sus escritos combinó su saber clásico chino con una gran sensibilidad para las ideas y las tendencias occidentales. Influyó en varias generaciones de pensadores y políticos chinos.

El último clímax de creación traductológica tuvo lugar en los años noventa, cuando se publicaron multitudes de libros con cuentos bilingües (inglés-chino, alemán-chino, etc.) con contenidos diferenciados para estudiantes de todos los niveles, ya que en ese momento se dio suma prioridad al aprendizaje de lenguas extranjeras a escala nacional.

Referencias bibliográficas

- DU, R. (2012): "Los cuentos de Grimm y la literatura infantil en China" [格林童话与中国现代儿童文学的诞生]. *Revista de la Universidad de Renmin*. 6: 99-104.
- HU, C. J. (1999): "Literatura infantil de la última etapa de la dinastía Qing" [晚清儿童文学钩沉], Shanghai: Shaonian Ertong.
- HU, Y. ZH. (1921): "Estudio de la Literatura Popular" [论民间文学]. *Revista del Estudio Feminista*. 7: 12-19.
- TAI, Y. F. (2012): "La traducción literal del escritor Lu Xun (1881-1936) como impulso a la lengua vernácula (*baihua*) y a la nueva literatura en China", *Estudios de Traducción*. 2: 157-166.
- ZHENG G. G. (1909): "Unos cuentos exóticos" [时谐], *Revista de Oriente*. 7: 11-13.
- ZHOU, G. Sh. (1902): "Cuentos extranjeros" [外国故事], *Periódico de Fábulas*. 12: 5-17.
- ZHOU. G. Sh. (1905): "Cuentos y novelas" [小说故事], *Nuevas novelas*. 9: 16-24.
- ZOU, Z. H. (2001): *Intercambios culturales y traducciones del siglo XX en Shanghai* [二十世纪上海文化翻译交流]. Nanning: Guangxi Jiaoyu.
- WANG, Q. G. (2008): *Literatura infantil* [儿童文学]. Beijing: Beifang Ertong..
- WEI, Y. X. (1934): *Cuentos de los hermanos Grimm* [格林兄弟童话]. Shanghai: Shangwu.
- ZHAO, J. Sh. (1927): Introducción al cuento literario [童话概要]. Shanghai: Beixin.

RESEÑAS

Claros Díaz, M. Gonzalo, *Cómo traducir y redactar textos científicos en español. reglas, ideas y consejos*. Barcelona: Fundación Dr. Antonio Esteve, 2017. 164 páginas. ISBN: 978-84-945061-3-0.

La Fundación Esteve nos entrega *Cómo traducir y redactar textos científicos en español. Reglas, ideas y consejos*, una segunda versión ampliada y mejorada del que ya fuera un revolucionario manual sobre la escritura científico-técnica en español allá por 2009. M. Gonzalo Claros, catedrático en biología molecular y bioquímica de la Universidad de Málaga, nos ofrece un valioso repertorio de normas de escritura científica, así como de los principales errores más recurrentes en los textos científicos y de cómo evitarlos.

Este libro, que pretende conmover a profesionales de diversas disciplinas, desde investigadores, docentes y estudiantes a redactores, traductores y revisores, nace de la ambición del autor por recoger todos los aspectos formales, no lingüísticos, que hay que cuidar en la presentación de obras científicas escritas para que el lenguaje científico haga honor a sus principales características: claridad, concisión, veracidad y persuasión. Si bien existe la creencia de que lo que es válido en una lengua puede funcionar en otra, este manual pone de relieve que esta convicción se trata de una postura conformista y utilitarista que emplea el lenguaje como mera herramienta de comunicación, olvidando que representa la expresión del pensamiento y el reflejo de nuestros valores culturales.

No todos los idiomas tratan la ciencia de la misma manera: si bien el inglés científico tiende a reducir el número de cultismos, el español especializado es mucho más formal. Uno de los problemas a la hora de verter los textos del inglés al español surge al tratar de conseguir esa asimetría entre el documento original y la traducción a la vez que se mantiene la fidelidad absoluta a lo literal. En otro orden de cosas, otra de las dificultades que enfrentamos al redactar ciencia en español radica en las interferencias de los anglicismos: el empleo de las estructuras gramaticales angloides y la retórica angloamericana. Muchos de estos errores a menudo pasan inadvertidos, pues se encuentran tan arraigados que no suele ser fácil detectarlos.

El inglés se ha erigido como lengua franca en la comunidad científica por ser en Estados Unidos donde se desarrolla la mayor parte del conocimiento, por lo que cualquier investigador que quiera estar informado sobre las novedades y divulgar sus estudios deberá leer, redactar y publicar

esencialmente en este idioma. En un contexto en que estos autores no cuentan con formación lingüística en expresión oral y escrita en español, esta tendencia acaba viciando nuestra lengua materna con usos y expresiones anglicistas improcedentes. De hecho, gran parte de los extranjerismos que se han asentado en español tienen su origen en malas traducciones, debidas a errores y omisiones, pues los hispanohablantes aceptamos los neologismos y adoptamos el vocablo inglés, normalmente como una traducción literal que en ocasiones ni se ajusta al castellano.

Grosso modo, este libro se divide en tres grandes bloques. El primero de ellos justifica las razones que han motivado a Claros Díaz a redactar el manual y por qué se aborda, esencialmente, la combinación lingüística inglés-español. En segundo lugar, los capítulos 2 y 3 describen las normas y reglas que regulan la escritura científica. Por último, el tercer bloque, de especial utilidad para los profesionales que no cuentan con formación científica, expone la información y los consejos destinados a mejorar la redacción y la traducción de textos científicos.

En definitiva, nos hallamos frente a una obra de referencia sobre el estilo editorial en español, candidata a convertirse en un libro de cabecera para cualquier profesional del lenguaje científico que se precie. En un momento en que el futuro científico de nuestro idioma dependerá, en gran parte, de la capacidad para designar los nuevos conceptos científicos en unas estructuras gramaticales que no revelen que se han tomado de otra lengua, los traductores y redactores científico-técnicos debemos asumir el compromiso activo de evitar los barbarismos terminológicos y ortotipográficos para proponer traducciones más correctas e impulsar el prestigio internacional de la lengua española. Sirva este libro de Claros Díaz de medio para este propósito.

[Leticia ARCOS ÁLVAREZ]

Sumario

NATIVIDAD AGUAYO ARRABAL (Universidad Pablo de Olavide) <i>La interdisciplinariedad como elemento clave en la conceptualización de los Estudios de Traducción como campo de conocimiento</i>	3
YÉSSICA ALCÁNTARA, ARLENNE CHÁVEZ, MIJAIL GARVICH & MARY ANN MONTEAGUDO (Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas) <i>El mercado de la interpretación en Lima, Perú, en 2015</i>	27
ALIREZA AKBARI & MONIR GHOLAMZADEH BAZARBASH (KU Leuven & Allameh Tabataba'ei University) <i>Holistic Assessment: Effective or Lenient in Translation Evaluation?</i>	51
MARIA CANDIDA FERREIRA DE ALMEIDA (Universidad de los Andes) <i>El reconocimiento del traductor en las ediciones españolas de Antonio Vieira en el siglo XVII</i>	69
SIMONE GRECO (Università degli Studi di Bari Aldo Moro) <i>Combinaciones léxicas y fluidez expresiva</i>	77
FRANCISCO LUQUE JANODET (Universidad de Córdoba) <i>Estudio y propuesta de traducción de los culturemas en la DOP Montilla-Moriles</i>	101
MARÍA MARTÍNEZ-ATIENZA (Universidad de Córdoba) <i>Gramáticas de español para itálfonos en la segunda mitad del siglo XX: análisis del verbo</i>	113
SILVIA CATALINA MIRANDA GÁLVEZ (Universidad de Córdoba) <i>Terminología y traducción de textos musicales (alemán-español): partituras y composición</i>	127
PABLO SALVADOR PÉREZ PÉREZ (Universidad de Málaga) <i>La comparación de ejercicios de traducción en la clase de traducción especializada</i>	153
ROSALÍA VILLA JIMÉNEZ (Universidad de Córdoba) <i>Elegy Written in a Country Churchyard de Thomas Gray: una propuesta de traducción</i>	177
JINWEI WANG & YANG SONG (Universidad de Pekín) <i>Cien años de la traducción de los Cuentos de los hermanos Grimm en China: recepción y manipulación.</i>	201
RESEÑA	213