

La creació d'una genealogia femenina mitjançant la traducció: Maria-Mercè Marçal i Montserrat Abelló

Caterina Riba Sanmartí

Universitat de Vic. Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes
Carrer de la Laura, 13. 08500 Vic
caterina.riba@gmail.com



Resum

Aquest article se centra en l'obra de dues poetes i traductores catalanes, Montserrat Abelló i Maria-Mercè Marçal, que s'han servit de la traducció com a estratègia per establir una filiació literària amb escriptores d'altres llengües i tradicions: Sylvia Plath i Adrienne Rich en el cas d'Abelló, i Anna Akhmàtova i Marina Tsvetàieva en el de Marçal. L'article s'interessa per les crítiques envers el cànon realitzades des del moviment feminista, que ha evidenciat la manca d'autores reconegudes, i examina el paper que la pràctica de la traducció ha tingut en la creació del cànon, atès que la selecció d'obres que el formen transcendeix fronteres i llengües.

Paraules clau: cànon literari; traducció; Maria-Mercè Marçal; Monika Zgustova; Montserrat Abelló; genealogia femenina.

Abstract. *The creation of a female genealogy through translation: Maria-Mercè Marçal and Montserrat Abelló*

This article focuses on the work of two Catalan poets and translators, Montserrat Abelló and Maria-Mercè Marçal, who used translation as a strategy to establish a literary affiliation with writers of other languages and traditions: Sylvia Plath and Adrienne Rich in the case of Abelló, and Anna Akhmatova and Marina Tsvetaeva in Marçal's. The article considers challenges to the literary canon from a feminist perspective, which has highlighted the dearth of female authors among the writers who are considered canonical. The study also examines the role translation has played in the creation of the canon, given that the selection of works that form the corpus transcends borders and languages.

Keywords: literary canon; translation; Maria-Mercè Marçal; Monika Zgustova; Montserrat Abelló; feminine genealogy.

Sumari

- | | |
|--|---|
| <p>1. La traducció de poetes anglosaxones al català: Sylvia Plath i Adrienne Rich per Montserrat Abelló</p> <p>2. La traducció de poetes russes al català: Anna Akhmàtova i Marina Tsvetàieva per Monika Zgustova i Maria-Mercè Marçal</p> | <p>3. El concepte de traducció de Maria-Mercè Marçal i Montserrat Abelló</p> <p>Referències bibliogràfiques</p> |
|--|---|

Un dels problemes de les escriptores és la dificultat d'inserir-se en la tradició, precisament a causa de la manca de dones en el cànon literari. Segons el que explica el crític literari Harold Bloom a *The Anxiety of Influence: A Theory of Poetry*, publicat l'any 1973, la literatura progressa gràcies a l'ansietat de la influència, és a dir, a la guerra entre «pares» i «fills» literaris, mitjançant la qual un poeta s'afirma com a tal invalidant d'alguna forma els seus predecessors. Aquesta visió de la història literària suscita una reacció abrandada de les teòriques feministes nord-americanes, que fan notar que es tracta d'una tesi que no es pot aplicar en el cas de les escriptores, i, com que el cànon és aclaparadorament masculí, la relació que mantenen els escriptors i les escriptores amb la tradició no és simètrica.

En resposta a Bloom, les pensadores feministes creen durant la dècada de 1970 una contrateoria de l'ansietat de la influència, que estableix que les escriptores no s'afirmen a partir de la rivalitat entre elles, sinó «gràcies a» les seves predecessores o «en diàleg amb elles». Llavors apareixen nombrosos estudis entorn del cànon (Meyer Spacks 1975, Moers 1976, Showalter 1977, Olsen 1978, Gilbert i Gubar 1979) i des del moviment feminista s'elabora un corpus alternatiu, en el qual es presenta una relació d'obres de gran qualitat literària escrites per dones.

Aquest plantejament té una certa repercussió entre les files catalanes. Maria-Mercè Marçal i Montserrat Abelló segueixen de molt a prop el pensament feminista anglosaxó i n'introdueixen a Catalunya algunes de les nocions clau. La recuperació d'autores caigudes en l'oblit i la introducció de noves escriptores mitjançant la traducció són algunes de les aportacions més importants de Marçal i Abelló fruit del contacte amb el pensament feminista nord-americà. A Maria-Mercè Marçal i Montserrat Abelló devem, a més de la seva obra poètica, la traducció al català d'autores procedents de la tradició anglosaxona, francesa i russa, desconegudes o poc accessibles a Catalunya. En aquest article ens centrarem en la introducció en les lletres catalanes de Sylvia Plath i d'Adrienne Rich gràcies a les traduccions d'Abelló, i de les poetes Anna Akhmàtova i Marina Tsvetàieva, traduïdes per Marçal juntament amb Monika Zgustova.

1. La traducció de poetes anglosaxones al català: Sylvia Plath i Adrienne Rich per Montserrat Abelló

Montserrat Abelló és la introductora a Catalunya de moltes escriptores procedents de la tradició anglosaxona. Tot i que va néixer a Tarragona l'any 1918, Abelló passà la infantesa viatjant a causa de la feina del seu pare, que era enginyer naval, i la primera paraula que aprengué va ser *swing* (que significa 'gronxador' en anglès), quan es trobava a Londres (Carné 2008). El gran domini d'aquest idioma li ha permès traduir obres de l'anglès al català i viceversa, així com realitzar algunes traduccions de l'anglès al castellà i autotraduir la seva pròpia obra, com en el cas de l'antologia *Fifty Love Poems* (2014). Abelló afirma: «Sempre m'estimo més fer jo mateixa les traduccions a l'anglès o al castellà de la meua pròpia obra» (Carné 2008).

La vida de Montserrat Abelló recorre les vicissituds del segle xx, del qual ha estat un testimoni d'excepció. Durant la República, la seva família s'instal·là a Barcelona i ella començà a estudiar Filosofia i Lletres, carrera que no va poder acabar perquè hagué de marxar a l'exili amb el seu pare. Primer van anar a França, després a Anglaterra i, finalment, s'assentaren a Xile, país en el qual roman-gueren vint anys i on Abelló va conèixer el seu marit, amb qui tingué tres fills. No tornà a Barcelona fins als anys seixanta. Llavors, amb quaranta-tres anys, va publicar el seu primer llibre, prologat per Joan Oliver, que portava per títol *Vida diària* (1963), i que va suposar l'inici d'una dilatada producció. També va reprendre els estudis universitaris que havia abandonat a causa de la Guerra Civil, que acabà a l'edat de cinquanta-set anys.

La seva feina de traductora tingué lloc, especialment, a partir dels anys vuitanta. Abelló es va proposar traduir l'obra de dones poetes, una tasca que ella considerava absolutament necessària: «Les dones no teníem referents femenins: fora d'Emily Dickinson, no es traduïa la poesia de dones» (Carné 2007: 188). Una afirmació contundent a la qual afegeix: «He traduït la poesia de dones perquè he volgut fer-les conèixer. Si no les hagués traduït jo, no hi serien» (Carné 2007: 190). Abelló opinava que el cànon literari no la representava i va decidir posar-hi remei. La poeta i traductora afirma: «No tenia cap cànon. Vaig acabar de fer-me'l en publicar *Cares a la finestra*» (Noguera i Plantada 2008).

Per elaborar *Cares a la finestra* (1993), l'antologia de poetes de parla anglesa traduïdes al català, Abelló dugué a terme una àrdua labor de documentació: va consultar antologies en llengua anglesa a les biblioteques de l'Institut Britànic i de l'Institut Nord-americà de Barcelona, va comprar llibres en biblioteques especialitzades a Londres i es va deixar assessorar per altres poetes i per especialistes en literatura. *Cares a la finestra*, publicada per AUSA l'any 1993, va significar, en paraules de Francesc Parcerisas, un admirable acte d'«espionatge poètic» (Parcerisas 2009: 103). Gràcies a Abelló, es pogué accedir des de Catalunya a nous referents literaris, a models diferents dels del cànon oficial.

D'entre les traduccions d'Abelló en destaca sens dubte la de l'obra de Sylvia Plath, una poeta amb qui compartia sensibilitat. La poesia de Plath era turmentosa i descarnada, molt diferent de la dels seus contemporanis. La mort

del seu pare, l'abandonament del seu marit per una altra dona, la dificultat de compaginar la maternitat amb les seves ambicions literàries, i una fragilitat i una vulnerabilitat extremes, són alguns dels aspectes que configuren un univers poètic personal i intransferible que fascinà Abelló. El *coup de foudre* tingué lloc en un viatge a Anglaterra a les acaballes dels setanta, pocs anys després de la mort de Plath:

Vam anar a Bristol a visitar el poeta i professor Toni Turull, ens va parlar de Plath i em va regalar *Winter Trees*, que em va agradar molt: per primera vegada veia corroborada, a través dels seus poemes i els seus diaris, la meua manera d'entendre la poesia, perquè ella també dóna molta importància al pes de la paraula. (Carné 2007: 193)

Abelló va proposar la traducció de Plath al català a Edicions del Mall, editorial fundada el 1973 per Maria-Mercè Marçal i un petit grup de poetes joves, que acceptaren el projecte i publicaren *Arbres d'hivern* el 1985 (volum en què també s'incloué un llarg poema a tres veus titulat «Tres dones», escrit anteriorment). El 1994 Columna va publicar *Ariel*, que Abelló traduí amb Mireia Mur. El volum *Sóc vertical. Obra poètica 1960-1963* aparegué a Proa l'any 2006. En aquest darrer llibre, Abelló va presentar bona part de l'obra poètica de Plath, perquè el període comprès entre 1960 i 1963 fou extremament productiu, sobretot després de separar-se del seu marit, Ted Hughes. L'únic llibre de Plath que no ha traduït al català és *The Colossus*, el primer recull de poemes de la nord-americana. Tal com Abelló explica a la introducció de *Sóc vertical*, *The Colossus* va ser exclòs del volum perquè, literàriament, «no tenia la mateixa qualitat» que la resta de poemaris (Plath 2006: 13).

El fet de disposar de la pràctica totalitat de la poesia de Plath traduïda permet que els lectors i lectores catalans s'endinsin en l'univers literari de l'autora, puguin seguir-ne l'evolució i el creixement, i possibilita que, des de Catalunya, s'avaluï la contribució de Plath a la història de la literatura. Si això és així, no és només a causa de la quantitat de versos traduïts, sinó que es deu al fet que ens trobem davant del que Àngel Crespo considera «traduccions ideals», és a dir, aquelles que se sostenen per si mateixes i que passen a enriquir la literatura de recepció (Crespo 1995: 5). En una entrevista al diari basc *Gara*, Abelló afirma: «Traducir es incorporar a la llengua» (Noguera 2011: 55). Els poemes de Sylvia Plath traduïts al català tenen entitat pròpia i un valor literari indiscutible sense el qual no haurien arrelat en la cultura meta. En paraules de l'estudiosa Pilar Godayol:

Abelló porta Plath a la llengua catalana en un intent d'introduir la poesia anglosaxona escrita per dones a casa nostra i de dotar d'aliment i sang nova el nostre cànnon, com també de vindicar la necessitat de reconstruir una genealogia del coneixement en femení. (Godayol 2009: 334)

Abelló també traduí el llibre *Atlas d'un món difícil* (1994), d'una altra escriptora nord-americana, Adrienne Rich, una de les principals ideòlogues i poetes feministes del segle xx, que morí l'any 2012. Rich li envià el llibre quan Abelló

preparava l'antologia *Cares a la finestra* perquè hi inclogués alguns dels seus poemes, però Abelló va decidir no fer-ho i convertir la traducció de Rich en un nou projecte de futur:

Em va agradar molt el llibre, però li vaig dir que no podria ser perquè ja estava tancada i a més, jo pensava que aquests poemes no lligaven gaire amb el conjunt de la temàtica de l'antologia i que es mereixien ser publicats íntegrament. (Carné 2008)

Així va començar un intercanvi epistolar entre les poetes del qual sorgí una sincera amistat. *Atlas d'un món difícil*, publicat per Edicions de la Guerra, es va presentar el 1994 amb una intervenció de Maria-Mercè Marçal, per a qui Rich fou un referent ineludible. Rich, jueva de classe mitjana, va ser educada perquè formés part de l'elit intel·lectual del país. L'any 1951 guanyà el premi de poetes joves de Yale i publicà el seu primer llibre, *Change of World*. Poc després es casà amb un professor de Harvard i a trenta anys ja tenia tres fills. Les seves ambicions es van veure truncades per les obligacions de mare i esposa, un paper imposat que l'ofegava i contra el qual es rebel·là, tal com reflecteixen els poemes del llibre *Snapshots of a Daughter-in-Law* (1963). D'altra banda, la ruptura amb la concepció tradicional de família la va portar a explorar noves formes de relacionar-se, entre les quals hi havia l'amor entre dones, expressat de manera explícita a *21 Love Poems* (1977).

Abelló i Rich van cultivar la seva relació a distància i no es conegueren en persona fins el setembre de 2007, en un diàleg literari que portava per títol «Women's Words without Borders», organitzat per l'Institut Ramon Llull i celebrat a la Universitat de Nova York. A la crònica de l'esdeveniment, Carles Torner explica:

La nit abans les dues poetes havien sopat plegades, i havia estat una nit exultant: com si ja s'haguessin trobat abans, em deia Abelló, com si es coneguessin de molt de temps, tanta era la confiança i l'alegria de trobar-se. (Torner 2008)

Segons el relat de Torner, l'interès d'Abelló per Rich es devia tant a la seva actitud vital com a la seva poesia:

No només el compromís vital que hi ressonava —amb el moviment dels drets civils, amb l'alliberament de les dones, amb els drets de gais i lesbianes—, sinó també l'atenció als detalls de la vida quotidiana, el relleu que donava als relats de vides considerades minúscules, poc significatives, invisibles. (Torner 2008)

La traducció és, per a Abelló, una mà estesa, una forma d'establir lligams i generar un espai d'intimitat. La poeta era professora d'anglès en un centre de Barcelona i els llibres que ha traduït no responen a encàrrecs professionals, sinó a projectes que ha dut a terme amb il·lusió i entusiasme durant el seu temps lliure. Així, ha escollit sempre ella mateixa qui volia traduir d'acord amb les seves preferències literàries, interessos i afinitats. El darrer llibre que ha traduït (juntament

amb Noèlia Díaz-Vicedo) ha estat *Raó del cos*, publicat amb el títol *The Body's Reason* (2014). Es tracta del poemari pòstum de Marçal i el primer recull d'aquesta poeta que trobem traduït íntegrament en llengua anglesa.

2. La traducció de poetes russes al català: Anna Akhmàtova i Marina Tsvetàieva per Monika Zgustova i Maria-Mercè Marçal

Les traduccions que Maria-Mercè Marçal féu d'Anna Akhmàtova¹ i Marina Tsvetàieva responen a la vocació d'oferir les obres d'aquestes poetes russes al públic català, una activitat que formava part d'un projecte vital més ampli de recuperació de veus femenines i de creació d'una genealogia d'escriptores. Com Abelló, Marçal escollí escriptores amb les quals compartia afinitats, però la forma de procedir va ser totalment diferent. Per començar, Marçal desconeixia per complet la llengua russa. Tingué notícia d'Akhmàtova i Tsvetàieva mitjançant Monika Zgustova, una amiga seva de nacionalitat txeca. Zgustova li va presentar una selecció de poemes, dels quals va fer una primera traducció literal al català, i treballaren juntes a partir d'aquell material. Zgustova relatà anys després de quina forma havia nascut la iniciativa i com treballaven:

«És un material preciós», va dir al final. «Mira, aquí canviarem aquest verb, i aquí, aquest adjectiu...»

«Vols que te'n faci cinc cèntims, de la mena de versos?», vaig preguntar.

«No cal. Saps què? Llegeix-m'ho en rus, a veure com sona.»

Mentre ho llegeixo, Maria-Mercè escolta atentament, pren uns quants apunts i reflexiona en veu alta:

«Això és un alexandri, això un decasíl·lab.» (Zgustova 2004: 9-10)

Zgustova explica que per traduir les dues poetes russes Marçal es va documentar a consciència. Buscà bibliografia sobre les escriptores a París, una ciutat que visitava sovint per investigar sobre Renée Vivien, la protagonista de la seva única novel·la. Seduïda per Akhmàtova i Tsvetàieva, Marçal se submergí amb avidesa en la seva obra, íntimament vinculada a unes personalitats excepcionals i a una època tremendament convulsa. Marçal escorcollà llibreries i biblioteques per absorbir les escriptores i les seves circumstàncies i impregnar-se'n, fins al punt de sorprendre la seva amiga: «A l'hora d'explicar-me les seves lectures, el rigor de la investigació de la poeta em deixa parada. Ha llegit sobre les poetes quasi tot el que s'ha publicat!» (Zgustova 2004: 11).

A més de la traducció, Marçal va dedicar a les poetes una ponència (que es publicà el 1998 a *Cartografies del desig* i el 2004 a *Versions d'Akhmàtova i Tsvetàieva*) en la qual recorria les vides de les dues autores. L'experiència del dolor i la força per sobreposar-se a una situació extrema (les dues guerres mundials, l'exili interior o exterior, la repressió política, la mort de fills i filles, etc.) foren traslladades als seus versos. De la mateixa manera que a l'obra de Marçal, l'as-

1. Anna Akhmàtova és el nom de ploma d'Anna Gorenko.

pecte vivencial cobrava una gran importància. En el seu escrit sobre les poetes russes, Marçal diu:

Malgrat la radical diferència de to i d'estil entre totes dues escriptores, que reflecteix fidelment unes profundes diferències de personalitat, el lligam indescindible entre vida i obra, més en concret, entre biografia i textos, és un distintiu comú a la figura d'Anna Akhmàtova i Marina Tsvetàieva. Bona part dels seus poemes poden ser entesos com les pàgines d'un peculiar dietari, d'un dietari, no cal insistir-hi, d'una extraordinària qualitat. (Marçal 1998: 158)

L'interès de Marçal per aquestes escriptores la va portar a la traducció com una forma d'acostar-s'hi i d'oferir i difondre una troballa que creia que havia de compartir. Marçal no especificà ni justificà les seves decisions de traducció ni en pròlegs ni en introduccions. L'edició de *Rèquiem i altres poemes*, d'Anna Akhmàtova, publicada el 1990, duia com a pròleg un text del poeta nord-americà d'origen soviètic Joseph Brodsky, que obtingué el Premi Nobel de Literatura el 1987, nou anys abans de morir. Aquest text, datat el 1982 i originalment en anglès (traduït al català per Jaume Aubareda), evoca el magnetisme de la figura d'Anna Akhmàtova i n'analitza l'estil; però, atès que es tracta d'un escrit que ja existia i que fou convertit en pròleg, no fa esment de la traducció de Marçal i Zgustova.

Tampoc no es fa referència a les traductores en el pròleg de *Poema de la fi* (Tsvetàieva 1992), escrit per Efim Etkind, crític i traductor rus exiliat a França d'ençà del 1974 i gran especialista en Tsvetàieva. El text se centra en el context literari rus en què escrigué la poeta i en els elements innovadors de la seva forma de tractar la ruptura amorosa. Malgrat que el pròleg d'Etkind (traduït per Zgustova) fou encarregat per l'editor i escrit per a l'ocasió,² tampoc no aborda en cap moment la qüestió de la traducció. L'única referència a la feina de les traductores és una nota molt breu que apareix a *Rèquiem i altres poemes*, en la qual Marçal i Zgustova expliquen que tant la tria com l'ordre dels poemes, que no és cronològic, corresponen a les preferències de les traductores, que amb la seva elecció pretenen «facilitar al lector una visió global de l'evolució temàtica i formal de l'autora» (Gorenko 1990: 25). Tota la informació de què disposem respecte a la manera de treballar de les traductores procedeix del text de Zgustova que acompanya l'edició de *Versions d'Akhmàtova i Tsvetàieva*, publicada sis anys després de la mort de Marçal.

La manca de comentaris traductològics no és exclusiva de les traduccions d'Akhmàtova i Tsvetàieva. Marçal també traduï *La dona amagada* (1985), de Colette; *El tret de gràcia* (1990), de Marguerite Yourcenar; *L'oneiropompe* (1992), de Leonor Fini, i alguns poemes de Renée Vivien, inserits en la novel·la *La passió segons Renée Vivien* (1994), i cap d'aquestes vegades dóna compte de les seves decisions de traducció. Dolors Udina considera que, per a Marçal, la traducció era una extensió de la seva activitat intel·lectual:

2. Informació facilitada per Monika Zgustova.

La dedicació a la traducció per part de Marçal no va tenir prou importància al llarg de la seva vida perquè li fes plantejar-se la mecànica, la filosofia i els paranys i viaranys que s'amaguen darrere aquesta tasca. Per ella, penso, traduir esdevé una manera de donar veu a dones amb una vida i una escriptura molt potents i incorporar-les al riu de la tradició de la literatura catalana escrita per dones. (Udina 2008: 208)

Com en el cas d'Abelló, Marçal tenia una professió (era professora d'ensenyament secundari) i la labor traductora la duia a terme motivada per la seva curiositat intel·lectual i com a part de la seva militància. Marçal s'interessà especialment per escriptores que exploraven experiències molt importants en la seva vida i poc tractades en literatura, com el lesbianisme o la maternitat, o pels grans temes universals plantejats des d'una òptica femenina. Segons Godayol, «Marçal escull a consciència les autores i les obres que tradueix. A banda de la solidaritat i la militància, es mou per la sensibilitat i la fascinació que sent per la seva trajectòria literària» (2007: 276).

La llibertat amb la qual Marçal i Abelló van portar a terme les seves traduccions i el fet que no estiguessin subjectes a obligacions de caràcter contractual o comercial ens permet observar com integren les traduccions en els seus projectes literaris i en la seva militància feminista, i quina era la seva concepció de la tasca traductològica.

3. El concepte de traducció de Maria-Mercè Marçal i Montserrat Abelló

El fet que ni Marçal ni Abelló justifiquin les seves decisions de traducció més enllà de la tria de les escriptores indica que, per a elles, es tracta d'una eina més al seu abast que els permet aprofundir en el compromís amb la llengua catalana i el moviment feminista. La traducció no és un objectiu en si mateix, sinó que forma part d'un gran projecte: l'elaboració d'una genealogia femenina, d'una filiació literària d'escriptores en la qual es poguessin empeltar. En el pròleg de *Memòria de l'aigua*, Marçal teoritza i fa explícita la seva pretensió de crear vincles entre escriptores i d'establir unes coordenades per emprendre un viatge en comú (1999: 9-10), una ambiciosa iniciativa que té les arrels en la ginocrítica nord-americana. El fet que el català sigui una llengua minoritària també porta Marçal i Abelló a recuperar escriptores procedents d'altres tradicions, de manera que la traducció es converteix en un instrument imprescindible.

El model teòric que planteja la ginocrítica respon a les necessitats de les feministes nord-americanes davant una realitat històrica determinada: la de la societat patriarcal que impera als anys setanta als Estats Units. I cal tenir en compte que en aquells moments comença la transició democràtica a Espanya després de quasi quatre dècades d'un règim dictatorial, masclista i repressiu. Es tracta d'una època especialment convulsa en tots dos països, durant la qual els moviments feministes es van servir del terme «dona» (i «escriptora»), concebut com a entitat biològica, per dur a terme la seva lluita per l'emancipació. Aquesta aproximació ha estat qüestionada posteriorment per teòriques com Mary Jacobus (1979), o Toril Moi (1985), que la titllen d'essencialista i reductora. A més, a *Sexual/Textual Politics*,

Moi canvià l'angle en la discussió sobre el cànon literari. Segons ella, la discussió rau no en quins autors i autores hi incloem, sinó si és pertinent que existeixi el cànon en si mateix, una institució literària que funciona de forma despòtica i que no podria ser representativa encara que ho pretengués, perquè, a fi de ser operatiu, el cànon no pot ser il·limitat, de manera que sempre hi haurà col·lectius que en quedaran exclosos (1985: 78).

Tanmateix, el concepte de «genealogia femenina» no és exactament un cànon alternatiu, sinó una nova forma de gestionar la recepció de la tradició. Ni Abelló ni Marçal rebutgen les grans obres de la literatura escrites per homes, i no presenten la seva selecció d'autores ni com a exhaustiva ni com l'única vàlida. Simplement assenyalen que tota tria implica un biaix ideològic i exposen obertament el seu criteri en l'elecció de les autores que reivindiquen. En qualsevol cas, si bé alguns dels conceptes amb els quals les teòriques feministes treballen durant els anys setanta i vuitanta han quedat superats, les traduccions de Marçal i Abelló mantenen la vigència, perquè la qualitat literària de la seva feina transcendeix el context històric en què es produeix.

La falta d'explicacions de la seva tasca com a traductores es pot deure, a més del fet que es tracti d'una activitat al servei d'un gran projecte, al poc desenvolupament en què es troba llavors la traductologia. Marçal mor jove, precisament en el moment que els estudis de traducció guanyen terreny i s'implanten a les universitats. Simultàniament proliferen els articles i els llibres en els quals es posa en relleu que qualsevol traducció subscriu una ideologia i que traduir implica necessàriament manipular. Atès que la labor del traductor no és neutra, els qui avui exerceixen aquesta professió solen justificar les seves decisions davant els lectors i lectores. És possible que Marçal, sempre atenta a les noves tendències de pensament, s'hagués pronunciat sobre les seves traduccions si no ens hagués deixat tan jove. No obstant això, ens trobem en el terreny de l'especulació i per tant no té sentit aprofundir en aquesta reflexió.

Sobre Montserrat Abelló, disposem de nombroses entrevistes en què s'aborda la qüestió de la traducció, especialment a partir de 2008, any que va fer noranta anys i rep el Premi d'Honor de les Lletres Catalanes i el Premi Nacional a la Trajectòria Professional i Artística. D'entre les converses amb Abelló, destaquen les de Carné (2007, 2008), Noguera i Plantada (2008), Noguera (2011) i Godayol (2012). D'aquestes converses es desprèn que Abelló concedeix molta importància a la seva activitat de traductora, tot i que afirma que treballa d'una manera intuïtiva i que no coneix les diferents teories de traducció:

La veritat és que no les conec gaire, perquè és una qüestió més aviat moderna. M'agradaria conèixer-les per curiositat intel·lectual, però no perquè hi cregui massa. Penso que, de traduir, se n'aprèn traduint i coneixent les llengües a fons. (Carné 2007: 188).

Val la pena recordar que la traducció poètica té les seves especificitats. Traduir versos d'una llengua a una altra implica una reescriptura que té com a objectiu produir un artefacte literari irreductible que funcioni estèticament per

mèrits propis i que mantingui alhora l'essència de l'original. Una traducció poètica aconseguida té un component creatiu molt important que la situa en una zona fronterera propera a la producció literària pròpia. Marçal s'embarca en una traducció del rus sense ni tan sols conèixer la llengua, de manera que ha de construir els poemes de nou juntament amb la seva amiga Zgustova. La proximitat entre traducció i producció també s'evidencia, per exemple, en el fet que Abelló inclogui en el seu llibre de poemes *Al cor de les paraules* les traduccions al català de May Sarton, Alice Walker, Adrienne Rich, Margaret Atwood, Anne Sexton, Susan Griffin i Sylvia Plath, i la traducció a l'anglès d'un poema de Maria-Mercè Marçal. Abelló i Marçal integren la traducció en la seva dedicació a la llengua i a la literatura i no donen més explicacions sobre les seves estratègies de traducció que les que donen sobre les seves estratègies de creació.

Referències bibliogràfiques

- ABELLÓ, Montserrat (1963). *Vida diària*. Barcelona: Joaquim Horta.
- (1993). *Cares a la finestra: 20 dones poetes de parla anglesa del segle xx*. Edició, traducció i pròleg de Montserrat Abelló. Sabadell: Ausa.
- (2014). *Fifty Love Poems*. Traducció de Montserrat Abelló. Editat per Ester Pou. Prefaci d'Helena Buffery. Londres: Francis Boutle Publishers.
- AKHMÀTOVA, Anna; TSVETÀIEVA, Marina (2004). *Versions d'Akhmàtova i Tsvetàieva*. Traducció de Maria-Mercè Marçal i Monika Zgustova. Barcelona: Proa.
- BLOOM, Harold (1973). *The Anxiety of Influence: A Theory of Poetry*. Nova York: Oxford University Press.
- CARNÉ, M. Elena (2007). «Montserrat Abelló, passió per traduir». *Quaderns. Revista de Traducció* 14, p. 183-196.
- (2008). «Entrevista a Montserrat Abelló per Elena Carné». *The Barcelona Review*, número especial «Aniversari Montserrat Abelló». [Consulta: 4 octubre 2013]. <<http://www.homenatge.barcelonareview.com/ent1.html>>
- COLETTE (1985). *La dona amagada*. Traducció de Maria-Mercè Marçal. Sant Boi: Llibres del Mall.
- CRESPO, Àngel (1995). *Lección inaugural del Curso para Extranjeros de la Universidad Pompeu Fabra. 18 de abril de 1995*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- FINI, Leonor (1992). *L'oneiopompe*. Traducció de Maria-Mercè Marçal. Barcelona: Edicions de l'Eixample.
- GILBERT, Sandra; GUBAR, Susan (1998) [1a edició en anglès: 1979]. *La loca del desván. La escritora y la imaginación literaria del siglo xix*. Traducció de Carmen Martínez Gimeno. Madrid: Cátedra.
- GODAYOL, Pilar (2007). «Maria-Mercè Marçal: traducció 'entre dones'». A: CODINA, Francisc (ed.). *Ricard Torrents. Scientiae patriaeque impendere vital*. Vic: Eumo, p. 273-281.
- (2009). «Sylvia Plath per Montserrat Abelló». A: *Discurso sobre fronteras – fronteras del discurso: estudios del ámbito ibérico e iberoamericano*. Lask (Polònia): Oficyma Wydawnicza Leksem, p. 333-342.
- (ed.) (2012). *Converses amb catalanes d'avui*. Vic: Eumo Editorial.
- GORENKO, Anna (1990). *Rèquiem i altres poemes*. Traducció de Maria-Mercè Marçal i Monika Zgustova. Pròleg de Joseph Brodsky. Barcelona: Edicions 62.

- JACOBUS, Mary (ed.) (1979). *Women writing and writing about women*. Londres: Croom Helm.
- MARÇAL, Maria-Mercè (1994). *La passió segons Renée Vivien*. Barcelona: Columna.
- (1998). «Com en la nit les flames. Anna Akhmàtova-Marina Tsvetàieva». A: *Cartografies del desig. Quinze escriptores i el seu món*. Editat per Maria M. Marçal. Barcelona: Proa, p. 157-192.
- (1999). «Pròleg». A: *Memòria de l'aigua. Onze escriptores i el seu món*. Editat per Lluïsa Julià. Barcelona: Proa, p. 9-24.
- (2014). *The Body's Reason*. Traducció a l'anglès de Montserrat Abelló i Noèlia Díaz-Vicedo. Londres: Francis Boutle Publishers.
- MEYER SPACKS, Patricia (1975). *Female Imagination*. Nova York: Knopf.
- MOERS, Ellen (1976). *Literary women*. Nova York: Garden City.
- MOI, Toril (1985). *Sexual Textual Politics*. Nova York: Routledge.
- NOGUERA, Laia (2011). «Montserrat Abelló. Poeta». *Mugalari* (suplement de cultura del diari *Gara*), (1 juliol), p. 54-55.
- NOGUERA, Laia; PLANTADA, Esteve (2008). «Entrevista a Montserrat Abelló». *The Barcelona Review*, número especial «Aniversari Montserrat Abelló». [Consulta: 4 octubre 2013]. <<http://www.homenatge.barcelonareview.com/ent2.html>>
- OLSEN, Tillie (1978). *Silences*. Nova York: Seymour Lawrence.
- PARCERISAS, Francesc (2009). «Montserrat Abelló traductora, amb motiu dels seus 90 anys». *Quaderns. Revista de Traducció* 16, p. 101-103.
- PLATH, Sylvia (1985). *Arbres d'hivern*. Traducció de Montserrat Abelló. Barcelona: Edicions del Mall.
- (1994). *Ariel*. Traducció de Montserrat Abelló i Mireia Mur. Barcelona: Columna.
- (2006). *Sóc vertical. Obra poètica 1960-1963*. Traducció de Montserrat Abelló. Barcelona: Proa.
- RICH, Adrienne (1994). *Atlas d'un món difícil*. Traducció de Montserrat Abelló. València: Edicions de la Guerra.
- SHOWALTER, Elaine (1977). *A literature of their Own. British women novelists from Brontë to Lessing*. Princeton: Princeton University Press.
- TORNER, Carles (2008). «Montserrat Abelló i Adrienne Rich, poetes sense fronteres». *The Barcelona Review*, número especial «Aniversari Montserrat Abelló». [Consulta: 4 octubre 2013]. <<http://www.homenatge.barcelonareview.com/ct.html>>
- TSVETÀIEVA, Marina (1992). *Poema de la fi*. Traducció de Maria-Mercè Marçal i Monika Zgustova. Pròleg d'Efim Etkind. Barcelona: Edicions 62.
- UDINA, Dolors (2008). «L'altra mirada que perfà la pròpia: Maria-Mercè Marçal com a traductora». *Reduccions* 89/90, p. 207-217.
- YOURCENAR, Marguerite (1990). *El tret de gràcia*. Traducció de Maria-Mercè Marçal. Barcelona: Edicions B.
- ZGUSTOVA, Monika (2004). «Maria-Mercè Marçal tradueix poesia russa». A: AKHMÀTOVA, Anna; TSVETÀIEVA, Marina (2004). *Versions d'Akhmàtova i Tsvetàieva*. Traducció de Maria-Mercè Marçal i Monika Zgustova. Barcelona: Proa, p. 9-13.

Puntuació i traducció: *Verführung i Der Tangospieler**

Josep R. Guzman
Universitat Jaume I
Avinguda de Vicent Sos Baynat, s/n
12071 Castelló de la Plana
guzman@uji.es



Resum

El treball analitza des de la perspectiva de l'explicitació i la modificació de signes de puntuació en les traduccions al català de *Verführung i Der Tangospieler*. Amb aquest objectiu s'estableixen les característiques generals dels textos amb la comparació dels resultats de diversos programes d'anàlisi textual i, posteriorment, es quantifiquen els diversos signes de puntuació utilitzats tant en els textos originals com en les traduccions corresponents. Els resultats de la quantificació indiquen una gran correlació entre els signes utilitzats en els textos originals i en les traduccions pel que fa als punts i a les comes. Aquesta correlació també és força elevada quan s'analitza la combinació d'aquests dos signes. Les diferències més significatives es copsen en l'ús de determinats signes com ara el punt i coma, el guió llarg i els tres punts, en què es percep la intenció del traductor per explicitar més clarament la informació al receptor, al marge de l'estil del traductor, o de la comunitat cultural i lingüística en què s'insereix la traducció.

Paraules clau: puntuació; comparació alemany/català; programes d'anàlisi textual.

Abstract. *Punctuation and translation: Verführung and Der Tangospieler*

The paper analyzes explicit and specific modification of punctuation in the translation to Catalan *Verführung* and *Der Tangospieler*. With this aim on various programs of textual analysis are used to compare various punctuation marks used in both the original texts and in their corresponding translations. Findings of the present study shows a positive correlation between the signs used in Source Texts and Target Texts regarding points and commas. This correlation is also significant when testing the combination of these two signs. The most significant differences are found on the use of certain signs such as the semicolon, the dash and the three points, where the intention of the translator is to explain more clearly the information to the receiver. This is observed regardless of who is the translator, or the linguistic and cultural community where the translation is inserted.

Keywords: punctuation; comparison German/Catalan; textual analysis programs.

* Aquest article s'inscriu en el grup de treball COVALT i ha estat finançat pel Ministerio de Economía y Competitividad, FFI2012-35239, i pel P1.1B2013-44 de la Universitat Jaume I. Agraïsc al professor Adolf Piquer la lectura d'aquest article i els seus suggeriments.

Sumari

- | | |
|-----------------------------|-----------------------------|
| 1. Introducció | 4. Resultats i discussió |
| 2. Puntuació i explicitació | 5. Conclusions |
| 3. Metodologia | Referències bibliogràfiques |

1. Introducció

La utilització dels signes de puntuació es mou entre dues perspectives: una que afirma que la puntuació dels textos és més aviat una qüestió de gustos, de l'estil de l'autor i que les regles normatives hi tenen poc a dir; i una altra que considera que hi ha una sèrie de tractats ortotipogràfics i de puntuació que recullen una sèrie de normes i tries estilístiques, la finalitat de les quals és precisament objectivar-ne aquest ús. En aquest sentit, totes les llengües en tenen un bon grapat. En alemany trobem nombrosos treballs per tal de regular-la, especialment d'entitats com *Duden* i els seus col·laboradors (Stang i Steinhauer 2007; Stang 2006, 2011, 2014; etc.); o, simplement, per analitzar l'ús dels signes de puntuació en general (Bredel 2008, 2011; Nebrig i Spoerhase 2012; etc.), de la coma (Berkigt 2013) o dels dos punts (Karhiaho 2003), per posar-ne exemples. Fins i tot deixen clara la diferència al llarg del temps en autors tan diversos com Neukirch, Wieland, Goethe, Kleist, Brentano, Stifter, Raabe, Mann, o Döblin (Stenzel 1966). Per la seua part, en català, a banda de les obres generals de gramàtica que també han tractat el tema, apuntaríem de forma particular els treballs de Solà (1994), Mestres et al (1995) o Pujol i Solà (1995).

Ara bé, tot i que efectivament els autors generalment segueixen les normes establertes per aquests manuals, sempre hi ha un gran espai de llibertat estilística per als creadors (autors i traductors). Tal com assenyala Nebrig i Spoerhase (2012: 12), «[...] darf man die poetische Zeichensetzung nicht auf die grammatische Funktion reduzieren.», sinó que hi té també altres funcions retòriques, prosòdiques, fisiològiques, semàntiques o cognitives. A més, fins a la primeria del segle xx, quan es va establir la normativa (en alemany, però també en català), la puntuació es considerava més aviat fruit de l'expressió de l'autor i lligada a l'època, al gènere o al corrent literari. I, més recentment en el cas de l'alemany, hem vist que la introducció de la nova normativa ha modificat l'ús de determinats signes de puntuació en certs casos. De manera que la puntuació es mou entre l'ús històric i la funcionalitat i, encara que es pot pensar que de vegades és un problema estrictament tipogràfic, resulta especialment d'interès per a la traducció

Hem de convenir que, en certs casos, els signes de puntuació en l'àmbit traductològic cal situar-los dins del que suposa la investigació sobre l'explicitació, en la mesura que els textos traduïts (TT) són més explícits que els textos originals (TO), perquè els traductors solen explicitar informació implícita del text (Touy 1980). No hem d'oblidar que traduir implica inicialment un acte de lectura i d'interpretació. Així, doncs, aquest article està estructurat de la següent manera: des-

prés d'aquesta petita introducció, repassa els fonaments teòrics de la relació entre la puntuació i l'explicitació, i estableix els límits de la investigació i la metodologia emprada. En la següent secció, el treball presenta els resultats de l'estudi de la traducció dels signes de puntuació de dues obres pertanyents al subcorpus COVALT: *Verführung*, de Bettina Blumenberg, i *Der Tangospieler*, de Christoph Hein. Finalment, en l'apartat dedicat a les conclusions es presenten les aportacions més rellevants i les línies possibles per a investigacions ulteriors. En definitiva, doncs, l'objectiu general d'aquest treball és analitzar l'abast de l'estratègia de l'explicitació centrada en les relacions lògicovisuals i concretada en la puntuació.

2. Puntuació i explicitació

El concepte d'explicitació va ser introduït per primera vegada per Vinay i Darbelnet (1958), i a partir d'aquell moment va ser formulat com una estratègia universal per Blum-Kulka (1986: 19), «[...] “*the explicitation hypothesis*” [la cursiva i les cometes són de l'original] postulates and observed cohesive explicitness from SL [Source Text] to TL [Target Text] regardless of the increase traceable to differences between the two linguistic and textual Systems involved». Des d'aquest punt, el concepte ha anat girant al voltant de convertir en explícit el que el text aporta de forma implícita i, en conseqüència, la utilització de tota una sèrie tècniques per tal de portar a terme el procés. Però aquest concepte s'ha convertit en una mena de calaix de sastre en què, com ja va formular Englund Dimitrova (2005) —i remarca Mursitari (2011)—, hi caben tota mena de factors que, a més, recullen estudis molt diversos. Certament, els aspectes de cohesió textual són dels que més atenció han tingut —Øverås (1998), Olohan i Baker (2000), Becher (2010), Marco (2012), per citar només uns quants treballs—; tanmateix, l'estudi de Pápai (2004) ens ha servit de base per a aquesta investigació. En l'anàlisi del corpus anglès-hongarès de traduccions sobre el que investiga, Pápai (2004: 150) estableix 16 tipus d'explicitació. Així, en el nivell lògicovisual (que és en el que ens centrarem) formula les següents estratègies d'explicitació: l'addició o modificació dels signes de puntuació, la segmentació o el reagrupament de frases en TT o, finalment, la introducció de conjuncions explicatives. Parlem, doncs, en el nostre treball, de la introducció o canvi de signes amb una funció específica d'organitzar el text o simplement desambiguar-lo per tal de facilitar-ne la comprensió i la lectura. És a dir, que l'addició i la modificació dels signes de puntuació apareixen com una de les estratègies d'explicitació que tenen la raó de ser com a estratègia conscient del traductor, o també com a elements que forment part de l'ideolecte o que pertanyen a l'estil lingüístic d'una comunitat cultural.

3. Metodologia

Tal com ha estat apuntat al començament, l'estudi s'ha fet amb dues obres del subcorpus COVALT (alemany-català): l'obra de Bettina Blumenberg *Ver-*

führung, publicada l'any 1985, i la traducció al català d'Antoni Lluch, publicada l'any 1988 a l'editorial Tres i Quatre; i l'obra de Christoph Hein *Der Tangospieler*, publicada l'any 1989 i traduïda per Heike van Lawick per a l'editorial Tres i Quatre l'any 1990. El corpus COVALT és un corpus paral·lel format per obres literàries en alemany, anglès i francès traduïdes al català (Burdeus i Verdegal 2005; Guzman 2008). Aquestes obres han estat, en primer lloc, digitalitzades i revisades per a formar part del corpus esmentat i, en segon lloc, alineades amb el programa *DejaVu* i revisades manualment. El resultat van ser 2.074 unitats de *DejaVu* per a *Verführung* i 3.751 unitats per a *Der Tangospieler*. Les unitats de *DejaVu* no coincideixen necessàriament amb la frase, perquè poden estar formades per més d'una. El procés de cerca dels signes de puntuació es va fer amb consultes en la base de dades Access. Per a aquesta tasca es van importar els fitxers en format <txt> de les dues obres originals i de les traduccions, que prèviament havien estat separades de la memòria de traducció amb un script escrit en Pearl. La importació a la base de dades Access dels fitxers en <txt> no va estar exempta de problemes: com que algun dels registres creats tenia una longitud superior a 255 caràcters, es van haver de revisar manualment. D'aquesta forma es va crear dues bases de dades, una per cada obra original, amb dues taules cadascuna, en què cada unitat de *DejaVu* formava un registre. Cadascuna de les taules tenia dos camps: un d'autonumerat, indexat i sense duplicats, que es corresponia amb la clau, i un camp denominat *frase*, de tipus text, en què apareixien les alineacions del programa *DejaVu*. La primera consulta va ser crear una nova base de dades que incloïa la frase del text original (TO) i la del text traduït (TT), així com també tots els signes de puntuació (punt, coma, punt i coma, dos punts, punts suspensius, signe d'interrogació, signe d'admiració, parèntesis, claudàtors, guions llargs) que apareixien en cada frase, separats cadascun en un camp diferent. Posteriorment, totes les cerques es van fer sobre les noves taules, de manera que es podien comptabilitzar fàcilment les diferències en l'ús dels signes de puntuació en TO i en TT.

Per tal de determinar les característiques dels textos, especialment el nombre de frases, i poder comparar els diversos textos, es van utilitzar el programa d'anàlisi textual *Wordsmith* i una sèrie de pàgines d'Internet en què es podia fer aquesta mateixa anàlisi *on line*: *Sporkforge.com*, *Textmechanic.com*, *Charactercountonline.com*, *Wordcalc.com*, *Wordcountertool.com* i *Textalyzer*.

4. Resultats i discussió

4.1. Característiques generals dels textos

Tal com ha estat comentat en la metodologia, per tal de determinar el nombre de paraules, però especialment en el de frases, es van utilitzar diverses pàgines *on line* i també el programa *Wordsmith*. Els resultats de l'anàlisi de *Verführung* apareixen a la Taula 1, i els de *Der Tangospieler*, a la 2.

Taula 1. Característiques generals de TT i TO de *Verführung* segons els diversos programes

	TO			TT		
	Car	P	F	Car	P	F
<i>Sporkforge.com</i>	–	32.324	2.263	–	34.631	2.125
<i>Textmechanic.com</i>	193.390	32.334	2.280	185.661	34.843	2.280
<i>Wordsmith</i>	196.379	32.327	2.279	192.681	33.359	2.037
<i>Charactercountonline.com</i>	193.493	29.926	2.282	185.764	31.388	2.312
<i>wordcalc.com</i>	154.359	32.325	–	142.549	34.632	–
<i>wordcountertool.com</i>	193.493	30.028	–	186.764	31.495	–
<i>Textalyzer</i>	193.594	29.135	2.322	185.867	30.366	2.481

Car: Caràcters; P: paraules; F: frases.

Taula 2. Característiques generals de TT i TO de *Der Tangospieler* segons els diversos programes

	TO			TT		
	Car	P	F	Car	P	F
<i>Sporkforge.com</i>	–	52.765	3.880	–	55.959	3.296
<i>Textmechanic.com</i>	308.192	52.791	3.292	294.222	56.605	3.567
<i>Wordsmith</i>	296.824	54.691	3.904	310.790	48.961	3.905
<i>Charactercountonline.com</i>	309.490	47.638	3.906	295.522	50.507	3.952
<i>Wordcalc.com</i>	245.508	52.782	–	223.616	55.971	–
<i>Wordcountertool.com</i>	309.490	48.949	–	295.522	51.797	–
<i>Textalyzer</i>	310.823	47.714	4.092	296.857	50.380	4.401

Car: Caràcters; P: paraules; F: frases.

Observant les dues taules, el primer detall que sobta és la diversitat, en alguns casos molt gran, pel que fa al recompte de les dades de tots els programes. Tot i que l'objectiu d'aquest treball no és establir les diferències entre les diverses eines d'anàlisi, podem observar les semblances i diferències en el recompte de dades en tots els programes. A la Taula 3 hem anotat el percentatge de diferència entre el valor màxim i el valor mínim dels algorismes de recompte en les dues obres.

Taula 3. Percentatge de diferència entre el valor màxim i el valor mínim dels algorismes en les dues obres

	TO			TT		
	Car	P	F	Car	P	F
<i>Verführung</i>	21,39%	9,89%	1,85%	26,01%	12,84%	17,89%
<i>Der Tangospieler</i>	21,01%	12,89%	19,55%	28,04%	13,50%	18,95%

Car: Caràcters; P: paraules; F: frases.

Com veiem, en general podem parlar d'una diferència en cadascuna de les columnes de més del 10%, amb l'excepció del nombre de frases del TO de *Verführung*, però no és així en el cas del TT que s'aproxima, com també l'altra obra, al 20%.

Certament, tots els algorismes coincideixen en els mateixos signes per delimitar les frases; és a dir, el punt, el signe d'interrogació i el d'admiració seguits d'una majúscula. Ara bé, els casos particulars poden ser molt variats, i és aquest el motiu que explica les diferències entre els diversos recomptes. A tall d'exemple analitzarem algunes de les solucions que apareixen a *Verführung*.

No hi ha cap dubte que el punt sempre ha constituït el final de frase, però hi ha casos particulars, com ara les abreviatures, que podrien donar lloc a un biaix (1) en el recompte de frases.

(1)

- | | |
|----|---|
| TT | Agafà el volum més gros de la llibreria, el diccionari d'anglès, amb el llapis hi punxà sense mirar, la punta estava damunt d'una te, muteness. |
| TO | Sie nahm den schwersten Band aus dem Regal, das englische Wörterbuch, stach mit dem Bleistift blind hinein, die Spitze saß auf einen t. muteness. |

El signe d'interrogació (2) o el dels punts suspensius també poden arribar a distorsionar el recompte.

(2)

- | | |
|----|---|
| TT | Ens havíem citat per al desdèjuni, ¿Que has estat dormint?, ¿Açò són flors divines?, ¿d'on les has tretes? |
| TO | Wir hatten uns zum Frühstück verabredet, hast du es verschlafen? Sind das göttliche Blumen, wo hast du sie her? |

Així, a (2) veiem que la pregunta «Que has estat dormint?» apareix darrere d'una coma, però en majúscula, i presenta per tant una certa ambigüitat a l'hora de classificar-la. La coma indica enumeració en aquest cas, però la majúscula inicial indica l'inici d'una nova frase.

Un altre cas que pot provocar distorsions en alemany és el *Gedankenstrich*, el guió llarg. Aquest signe no apareix comptabilitzat en cap dels programes que hem emprat. I també pot representar un final de frase (3), o un inici, com a (4) o (5).

(3)

- | | |
|----|---|
| TT | Al nostre magazine matinal escoltaran els següents temes: instal·lació d'una fàbrica cultural; l'atemptat dels quadres. |
| TO | In unserem Morgen magazin hören sie folgende Themen: Einrichtung einer Kulturfabrik; das Bilderattentat – |

(4)

- | | |
|----|---|
| TT | Saps –sé, diu Júlia, no és gens sensat desdèjunar en casa, anem a la cafeteria. |
| TO | Weißt du – Ich weiß, sagt Julia, es ist nichts Vernünftiges zum Frühstück im Haus, lass uns ins Café gehen. |

(5)

- TT Coneixes el... No parlem de gent, va dir ella.
 TO Kennst du den – Nicht über Leute reden, sagte sie.

En aquesta mateixa línia, podem observar el cas del signe d'admiració (6), que en l'exemple del TT apareix al final de la frase fent el paper de límit, mentre que en el del TO aquest límit el representa un punt.

(6)

- TT ¡Com passen els núvols per sempre més!
 TO Wie die Wolken ziehen auf Nimmerwiedersehen.

Finalment, trobem també els cas de 7, en què la interrogació va seguida en alemany d'una paraula en minúscula; és a dir, sense que formi una nova oració, mentre que en català sí que s'ha fet aquesta distinció. I això té a veure amb un ús molt particular dels signes de puntuació i de les normes estilístiques que apareixen en el text en alemany *Verführung*, que alhora tenen una gran influència en el TT.

(7)

- TT ¿Molt amunt, on? Molt amunt ocupava algú el tron, projectava una ombra enorme, assenyalava amb l'índex cap al buit, el dit era tan llarg en l'ombra que es trencava en una paret i desapareixia.
 TO Hoch oben, wo? hoch oben thronte jemand, warf einen riesigen Schatten, dirigierte mit dem Zeigefinger ins Leere, der Finger im Schattenbild war so lang, dass er sich an einer Häuserwand brach und verlor.

Totes aquestes raons esmentades anteriorment han motivat la necessitat de fer el nostre recompte manual per tal de delimitar els límits de la frase i la consegüent utilització dels signes de puntuació corresponents tant al TT com al TO, com veurem més endavant.

4.2. Els signes de puntuació al TT i TO de *Verführung* i de *Der Tangospieler*

En aquest apartat determinarem els signes utilitzats en les dues obres originals i en les traduccions corresponents i analitzarem l'ús dels signes quantitativament més significatius, que podem veure a la Taula 4.

A grans trets, es percep que hi ha una gran correlació entre cadascun dels signes utilitzats al TO i al TT. El percentatge de coincidència en el nombre de punts i de comes és molt gran. En el cas de *Verführung*, la coincidència en el nombre de punts arriba al 99,9%, i en el de comes, al 91,71%. Al seu torn, a *Der Tangospieler*, la coincidència pel que fa al nombre de punts és del 99,52%, i al de comes, del 95,79%. Una cosa semblant s'esdevé en l'ús dels dos punts, amb una coincidència del 96,87% a *Verführung* i de 92,77% a *Der Tangospieler*. A més, els casos en què aquest signe és utilitzat al TO i també al TT en la mateixa frase i posició arriba al 93,75% a *Verführung* i al 90% a *Der Tangospieler*. En el cas de

V, només un signe de dos punts al TO es converteix en un signe diferent (punt) al TT (8).

Taula 4. Signes utilitzats en les dues obres originals i les respectives traduccions

	<i>Verführung</i>		<i>Der Tangospieler</i>	
	TO	TT	TO	TT
.	2.146	2.148	3.319	3.335
,	4.009	3.677	4.356	4.547
?	85	135	258	281
!	1	2	2	12
:	31	32	167	180
;	2	44	5	85
...	0	6	19	23
—	11	6	4	9

(8)

Quan el va conèixer, finalment el va conèixer en un vernissatge, el va sentir respondre dues vegades a la mateixa pregunta, la inevitable en tal ocasió. ¿Quan i com va arribar a l'escultura?

Als sie ihn kennenlernte, endlich kennenlernte auf einer Vernissage, hörte sie ihn zweimal auf dieselbe Frage antworten, die unvermeidliche bei solchem Anlass: Wann und wie sind Sie zur Bildhauerei gekommen.

I, en el cas contrari, és a dir, que apareguen dos punts al TT i un signe diferent al TO, trobem dos casos: una coma (9) i un punt (10).

(9)

Gana tenia ella, el restaurant més pròxim que pogué descobrir era un d'italià; s'hi adreçà, llegí la llista de plats a la porta, no hi trobà res de temptador: això era massa pesat i allò massa corrent i pastes no en volia de cap manera, ben mirat no volia menjar sola.

Hunger hatte sie, das nächste Restaurant, das sie entdecken konnte, war ein Italienisches, sie steuerte drauf zu, las die Speisekarte im Kasten vor der Tür, fand nichts Verlockendes, dies war zu schwer und das zu üblich und Nudeln mochte sie gar nicht, eigentlich wollte sie gar nicht allein essen.

(10)

Recorde una bella història que va contar: com ell va fer cap a la terra.

Ich erinnere eine schöne Geschichte, die er von sich erzählt hat. Wie er auf die Erde gekommen ist.

En l'obra *Der Tangospieler*, l'equivalència dels dos punts al TO i un signe diferent al TT, quasi la totalitat dels casos (4 de 5) tenen un punt, i només un no

té cap signe. El cas contrari, és a dir, que apareguen dos punts al TT que no es corresponguen amb aquest mateix signe al TO, la gran majoria de cops tenen una coma al TO (77,77%), i només hi ha un parell de situacions en què no hi ha cap signe al TO o un punt com a equivalent. Hem de convenir que en aquest cas, com en altres que comentarem més endavant, es manifesta una tendència a l'explicitació, a facilitar mitjançant aquest signe la comprensió del missatge, és a dir, el paper dels dos punts com a forma de subordinar el segon element al primer, i establir així una jerarquia en la frase que facilite l'estructuració del missatge en la ment del receptor.

Tot i les fortes semblances en l'ús d'aquests signes, tenim algunes dades que presenten certes diferències que en algun cas són molt grans, tot i que en el conjunt dels textos quantitativament no són tan significatives. Parlem, doncs, de l'ús del punt i coma, però també d'altres com el signe d'admiració, els punts suspensius o el guió llarg.

Pel que fa al punt i coma, la diferència és més significativa, perquè el percentatge d'ús entre TT i TO és a *Verführung* del 4,54% i a *Der Tangospieler* del 5,88%. Altrament dit, la immensa majoria dels punts i coma al TT tenen al TO un signe diferent: una coma. A *Der Tangospieler* només n'hi ha 4 de 5 que coincideixen amb el punt i coma per a tots dos. A *Verführung*, tots dos casos de punt i coma al TO tenen un punt i coma al TT.

Un altre signe que presenta una marcada diferència en l'ús entre TT i TO, tant a *Verführung* com a *Der Tangospieler*, és el dels punts suspensius. En el cas de *Verführung*, els punts suspensius són totalment inexistents al TO, i a *Der Tangospieler* hi ha una correspondència del 82,6%. Tanmateix, el fet que aquests tres punts sí que tinguen una presència major al TT rau en la relació entre els punts suspensius i el guió llarg, *Gedankenstreich* (11).

(11)

S'havia de meravellar o admirada..., es despertà sobresaltada, encengué el llum, mirà la postal una altra vegada per tots dos costats, descobrí un segon ull amb pestanyes blaves, molt obert.

Sollte sie sich wundern oder in Bewunderung – sie fuhr auf, machte Licht, sah die Karte noch einmal von beiden Seiten an, entdeckte ein zweites Auge mit blauen Wimpern, weit geöffnet. (*Der Tangospieler*)

De fet, el signe dels punts suspensius al TT de *Verführung* té al TO com a signe corresponent un guió llarg. També pot acomplir una funció d'estructuració del text o simplement ser també una convenció. A *Der Tangospieler* trobem quatre casos en què al TT apareixen tres punts que no tenen cap signe directe corresponent en TO (12).

(12)

«Vaig...», contestà, i es tallà.

»Ich habe«, antwortete er und stockte.

En aquest cas indiquen una suspensió que en la nostra comunitat lingüística se sol marcar amb els tres punts, però revela una intenció del traductor per explicitar més clarament la informació al receptor, que no s'aconsegueix d'igual forma simplement amb l'absència del signe.

De tota manera, com dèiem, en la traducció de l'alemany al català, els tres punts es troben ben lligats amb el signe del *Gedankenstrich* (guió llarg). Aquest signe té en alemany un ús més ampli que en català, o en espanyol (Orduña 1994); altrament dit, es corresponen parcialment. Pujol i Solà (1995: 91-105) fan un repàs de l'ús del guió i remarquen també aquesta correspondència relativa. Totes dues llengües coincideixen en l'ús del guió llarg doble com a forma de marcar els incisos (deixant de banda, en alemany, la presència, respecte de la paraula anterior o posterior, d'un espai). Però en alemany hi ha tota una altra sèrie d'usos que en català són substituïts pel punt, pels dos punts o, com esmentàvem suara, pels tres punts.

Taula 5. Distribució entre el guió llarg al TO i el signe corresponent al TT

	TO	
	<i>Verführung</i>	<i>Der Tangospieler</i>
TT	.	1
	,	1
	...	6
	—	3
		—

A la Taula 5, tenim la distribució. En general, la tendència en totes dues traduccions és que el guió llarg, com a incís, siga traduït com a guió llarg (13), però també hi ha la possibilitat d'una transformació de guió llarg al TO i de coma al TT, però aquest és un cas excepcional en el conjunt de TT (14).

(13)

Després d'haver-se gitat durant una hora —va dormir malament, prompte va fer massa calor en l'habitació, i mentre dormia sentia contínuament unes portes de ferro que es tancaven de colp— es va alçar, anà cap a l'armari i en tragué roba neta i un vestit.

Nachdem er sich für eine Stunde hingelegt hatte – er schlief schlecht, das Zimmer war bald überheizt, und er hörte im Schlaf beständig das Zuschlagen eiserner Türen –, stand er auf, ging an den Kleiderschrank und suchte frische Wäsche und einen Anzug hereus. (*Der Tangospieler*)

(14)

Si prens el sol com m'imagino i als teus països no se'ls ocorre res més que deixar-te en pau, és que han de ser senyors molt carregats d'anys.

Wenn ich mir vorstelle, wie du dich sonnst, und deinen Kerlen fällt nichts weiter ein, als dich in Ruhe zu lassen – das müssen sehr alte Herren sein.« (*Der Tangospieler*)

És molt més freqüent el cas contrari, és a dir, que hi haja una coma al TO i es convertesca en guió al TT (5 casos), la qual cosa revela una intenció del traductor d'explicitar més clarament la informació al receptor, cosa que no s'aconsegueix igualment amb una simple coma (15).

(15)

Es va girar un moment —devia haver sentit les passes de Dallow—, però va continuar.

Er wandte sich kurz um, er musste Dallows Schritte gehört haben, lief aber weiter.

El signe d'admiració també és un dels que presenten una forta dissimetria, especialment a *Der Tangospieler*. En alemany, el signe d'admiració o d'exclamació serveix, com en català, per marcar l'entonació i expressar ordre, sorpresa, etc.; però, per tal d'accentuar una ordre pot ser substituït per un punt, especialment amb l'ús de l'imperatiu. És a dir, és més aviat una qüestió estilística de l'autor del TO que, en aquest cas, el traductor ha resolt amb l'ús preferent dins de la normativa catalana. A *Verführung*, aquesta dissimetria és molt menor: dels dos casos que hi trobem, un té com a equivalent al TO un punt, i l'altre un signe d'admiració. Ara bé, com dèiem, a *Der Tangospieler* les diferències són majors, amb una correlació del 16,66%, i queda substituït en aquests casos ocasionalment per un buit i generalment per un punt (16).

(16)

¡Que bé ens ho vam passar!

War ein Vergnügen.

Aquesta darrera substitució que trobem bàsicament a final de frase s'esdevé també en el cas del signe d'interrogació, i la tractarem amb una major atenció en l'apartat següent.

4.3. Correlació dels límits de frase entre TT i TO

Tal com havíem apuntat en un apartat anterior, per tal de determinar el nombre exacte de frases es va fer un recompte a partir de cerques en la base de dades creada amb els resultats del programa d'alineament *DejaVu*. En aquest cas els signes utilitzats van ser el punt, el signe d'interrogació, el d'admiració i els tres punts. Aquest recompte va donar per a *Verführung*: TT 2.220 i TO 2.212; per a *Der Tangospieler*: TT 3.483 i TO 3.463. A les Taules 6 i 7, hi ha la distribució de les frases segons el signe que en determina el límit.

Abans de tot, cal destacar que la correlació entre els límits de les frases de TT i TO és molt alta, superior al 99% en tots dos casos: 99,63% per a *Verführung* i 99,42% per a *Der Tangospieler*. De fet, podem comprovar que la correlació amb els punts que apareixen a TT i TO també és molt alta: del 97,06% a *Verführung* i del 97,96% a *Der Tangospieler*. Hi ha també un parell de factors que influeixen

Taula 6. Distribució dels límits de la frase entre TT i TO a *Verführung*

		TT				
		Punt	?	...	!	–
TO	Punt	2.085	17	0	1	0
	?	0	79	0	0	0
	...	0	0	0	0	0
	!	0	0	0	1	0
	–	1	0	2	0	0

Taula 7. Distribució dels límits de la frase entre TT i TO a *Der Tangospieler*

		TT				
		Punt	?	...	!	–
TO	Punt	3.267	17	0	6	0
	?	44	113	0	0	0
	...	4	0	11	0	0
	!	0	0	0	1	0
	–	0	0	0	0	0

en aquesta relació. D'una banda, cal subratllar que la diferència de punts en cada traducció també es troba influïda per la segmentació i el reagrupament, és a dir, per les combinacions 1S → 2Ss, 2S → 1S; de l'altra, hi ha la possibilitat que el punt de TO es convertesca en un signe d'interrogació al TT per causes molt diverses que no estudiarem ara. Només cal recordar que en alemany el signe final està determinat per l'oració principal; és a dir, el signe d'interrogació només apareix al final quan la frase interrogativa és independent, i no quan és una subordinada. En català aquest ús és inexistent. De fet, en català la problemàtica al voltant de la interrogació no va, malauradament, més enllà de l'ús de la interrogació d'obertura. A tall d'exemple: (17) (18).

(17)

M'agradaria ajudar-te, però necessite un cambrer que sàpia tractar la gent, ¿comprends?

Ich würde dir gern helfen, aber ich brauche einen Kellner, der mit den Leuten kann, verstehst du.

(18)

¿Per què no s'asseu?

Setzen Sie sich doch.

Al marge del cas que hem apuntat abans, com veiem a les Taules 6 i 7, generalment, es manté el signe d'interrogació com a tal al TT. Ara bé, a *Der Tangospieler*

pieler trobem 44 casos en què el signe d'interrogació al TO es transforma en un punt, però que realment són l'expressió d'una convenció, com es pot comprovar a (19).

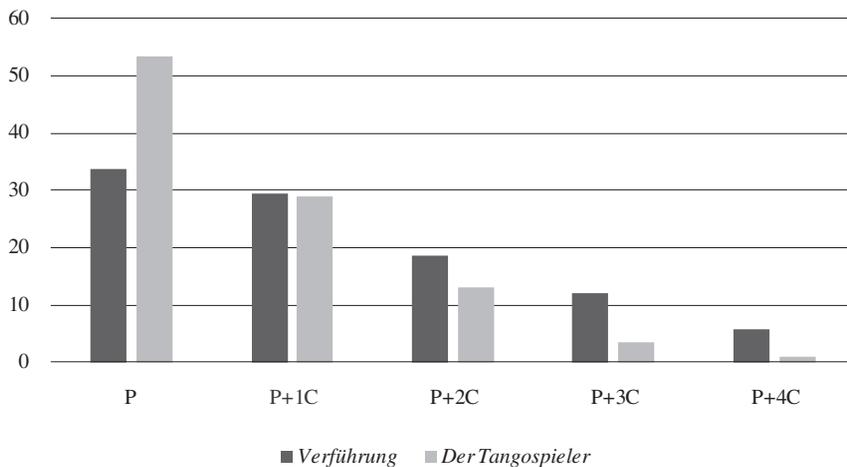
(19)

¿Res més?

Nichts anderes?«

Això mateix s'esdevé en els quatre casos de *Der Tangospieler*: punts suspensius al TO convertits en un punt al TT. Llevat d'això, observem també una gran correlació entre els punts suspensius al TO i al TT. I això resulta encara més colpidor quan observem la correlació del signe d'admiració, però es deu a les mateixes raons exposades anteriorment en parlar del signe d'admiració, tant del discurs indirecte, com la convenció a l'hora de reproduir el narrador del discurs directe.

Hem vist que la correlació pel que fa al signe de puntuació majoritari com a límit de la frase és altíssima, i això passa també quan el combinem amb el signe majoritari general: la coma. A la Figura 1 tenim el percentatge de frases en TT i TO que tenen el mateix nombre de punts i de comes.



P: TT: Punt – TO: Punt; P+1C: TT: Punt i 1 Coma – TO: Punt i 1 Coma; P+2C: TT: Punt i 2 Comes – TO: Punt i 2 Comes; P+3C: TT: Punt i 3 Comes – TO: Punt i 3 Comes; P+4C: TT: Punt i 4 Comes – TO: Punt i 4 Comes.

Figura 1. Distribució del percentatge de correlació entre TT i TO pel punt i la coma en la mateixa frase.

Tal com s'observa a la Figura 1, la correlació és molt alta. Pel que fa a *Der Tangospieler*, la correlació en l'ús de punts i comes en la mateixa frase al TO i al TT, si més no, pel que fa al punt, supera el 50%, i les que tenen un punt i únicament una coma s'aproximen al 30%. De tota manera, si la comparem amb els

resultats obtinguts a *Verführung*, veiem que en aquest cas aquesta correlació continua mantenint-se fins i tot quan analitzem aquelles frases que tenen un punt i quatre comes al TO i al TT, que en aquest cas supera el 5%. Tot i això sense oblidar que l'ús de la coma en alemany està molt regulat i, a diferència moltes vegades del català, es col·loca obligatòriament davant connectors, entre oracions subordinades i la principal o entre subordinades. Aquesta correlació seria més gran si continuarem afegint-hi signes, cosa que reforçaria la idea d'un mimetisme generalitzat entre TO i TT en l'ús dels signes de puntuació i en el manteniment de les estructures que aquests signes conformen.

5. Conclusions

L'objectiu general d'aquest treball era analitzar l'abast de l'estratègia de l'explicitació centrada en les relacions lògicovisuals i concretada en la puntuació. Després d'estudiar-ne els resultats, podem dir que la correlació quantitativa entre els signes de puntuació emprats en totes dues traduccions és molt alta. És a dir, d'una banda, en el conjunt de signes de puntuació emprats hi ha una gran similitud, sobretot pel que fa als dos signes de puntuació més nombrosos: la coma i el punt. Aquesta similitud arriba fins al punt que, quan analitzem el nombre de punts i comes en una mateixa frase tant al TO com al TT, en el conjunt de les frases de totes dues traduccions els percentatges també són elevats. Tot això ens portaria a pensar que la modificació dels signes de puntuació com a estratègia d'explicitació és molt minsa. Tanmateix, sí que hi ha una sèrie d'altres signes de puntuació (tot i que en un nombre moltíssim menor en el conjunt de les traduccions) que mostren unes modificacions per tal d'explicitar més el missatge. Així, el punt i coma, substituint la coma i creant una pausa més llarga i, al seu torn, una unitat amb una independència major, facilita la recepció del missatge. Això mateix s'esdevé en altres signes que substitueixen també la coma, com ara els dos punts o, fins i tot, el guió llarg, que ajuden a establir una jerarquia en la frase que facilita, ensem, l'estructuració del missatge. Tanmateix, també hem de convenir que alguns d'aquests canvis al TT estan motivats senzillament per l'estil del traductor o el de la comunitat lingüística, com és el cas de determinades esmenes en la introducció de signes d'admiració o d'interrogació, sense anar més enllà. Fet i fet, considerem que aquests resultats es circumscriuen a aquestes dues traduccions i haurien de ser confirmats amb estudis ulteriors que abasten més traduccions.

Referències bibliogràfiques

- BECHER, Viktor (2010). «Towards a More Rigorous Treatment of the Explicitation Hypothesis in Translation Studies». *Trans-kom* 3, 1, p. 1-25.
- BERKIGT, Marlon (2013). *Normierung auf dem Prüfstand: Untersuchung zur Kommasetzung im Deutschen*. Frankfurt, Berlín, Berna, Brussel·les, Nova York, Oxford i Viena: Peter Lang.
- BLUMENBERG, Bettina (1985). *Verführung*. Munic, Viena: Carl Hanser Verlag.
- (1988). *Sedució*. València: Tres i Quatre. Traduïda per Antoni Lluch.

- BLUM-KULKA, Shoshana (1986). «Shifts of Cohesion and Coherence in Translation». A: HOUSE, Juliane; BLUM-KULKA, Shoshana (ed.). *Interlingual and Intercultural Communication. Discourse and cognition in translation and second language acquisition*. Tübingen: Narr, p. 17-35.
- BREDEL, Ursula (2008). *Die Interpunktion des Deutschen: ein kompositionelles System zur Online-Steuerung des Lesens*. Tübingen: Niemeyer.
- (2011). *Interpunktion*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- BURDEUS, Maria D.; VERDEGAL, Joan (2005). «Claves para una sociología de la traducción de narrativa a partir de COVALT 1990-2000». *Meta*, 50, p. 4.
- Charactercountonline* [en línia]. <<http://www.charactercountonline.com>> [Consulta: 23 juliol 2014].
- ENGLUND DIMITROVA, Birgitta (2005). *Expertise and Explicitation in the Translation Process*. Amsterdam, Filadèlfia: John Benjamins.
- GUZMAN, Josep R. (2008). «Traduccions i usos sintàctics de l'expressió de l'abstracció». *Caplletra*, 43, p. 59-87.
- HEIN, Christoph (1989). *Der Tangospieler*. Berlín: Aufbau Verlag.
- (1990). *El tanguista*. València: Tres i Quatre (Traduïda per Heike van Lawick)
- KARHIAHO, Izabela (2003). *Der Doppelpunkt im Deutschen: Kontextbedingungen und Funktionen*. Göteborg: Acta Univ. Gothoburgensis.
- MARCO, Josep (2012). «An Analysis of Explicitation in the Covalt Corpus: The Case of the Substituting Pronoun One (S) and its Translation into Catalan». *Across Languages and Cultures*, 13, 2, p. 229-246.
- MESTRES, Josep M.; COSTA, Joan; OLIVA, Mireia; FITÉ, Ricard (1995). *Manual d'estil. La redacció i l'edició de textos*. Vic: Eumo; Barcelona: Universitat de Barcelona; Universitat Pompeu Fabra; Associació de Mestres Rosa Sensat.
- MURITARI, Elisabet Tikit (2011). Relevance-Based Framework for Explicitation/Implication. <<http://www.lancaster.ac.uk/fass/projects/corpus/UCCTS2010Proceedings/papers/Murtisari.pdf>> [Consulta: 23 juliol 2014].
- NEBRIG, Alexander; SPOERHASE, Carlos (2012). «Für eine Stilistik der Interpunktion». A: NEBRIG, Alexander; SPOERHASE, Carlos (ed.). *Die Poesie der Zeichensetzung: Studien zur Stilistik der Interpunktion*. Berna: Peter Lang, p. 11-31.
- OLOHAN, Maeve; BAKER, Mona (2000). «Reporting that in translated English: Evidence for subconscious processes of explicitation?». *Across Languages and Cultures*, 12, p. 141-158.
- ØVERÅS, Linn (1998). «In search of the third code: An investigation of norms in literary translation». *Meta*, 43, p. 571-588.
- PÁPAI, Vilma (2004). «Explicitation: A Universal of Translated Texts?». A: MAURANEN, Anna A.; KUJAMÄKI, Pekka (ed.). *Translation Universals. Do They Exist?* Amsterdam, Filadèlfia: John Benjamins, p. 143-65.
- PUJOL, Josep M.; SOLÀ, Joan (1995). *Ortotipografia. Manual de l'autor, l'autoeditor i el dissenyador gràfic*. Barcelona: Columna.
- SOLÀ, Joan (1994). *Sintaxi normativa: estat de la qüestió*. Barcelona: Empúries.
- Sporkforge.com* [en línia]. <<http://sporkforge.com/index.php>> [Consulta: 23 juliol 2014].
- STANG, Christian (2006). *Kommasetzung - kurz gefasst*. Mannheim: Dudenverlag.
- (2011). *Komma, Punkt und alle anderen Satzzeichen*. Mannheim: Dudenverlag.
- (2014). *Handbuch Zeichensetzung: der praktische Ratgeber zu Komma, Punkt und allen anderen Satzzeichen*. Berlín: Dudenverlag.
- STANG, Christian; STEINHAUER, Anja (2007). *Komma, Punkt und alle anderen Satzzeichen: mit umfangreicher Beispielsammlung*. Mannheim: Dudenverlag.

- STENZEL, Jürgen (1966). *Zeichensetzung: Stiluntersuchungen an deutscher Prosa-dichtung*. Göttingen: Vandenhoeck i Ruprecht.
- Textalyzer* [en línia]. <<http://textalyser.net>> [Consulta: 23 juliol 2014].
- Textmechanic* [en línia]. <<http://textmechanic.com>> [Consulta: 23 juliol 2014].
- TOURY, Gideon (1980). *In Search of a Theory of Translation*. Tel Aviv: The Porter Institute for Poetics and Semiotics.
- VINAY, Jean-Paul; DARBELNET, Jean (1958/1967). *Stylistique comparée du français et de l'anglais*. París: Didier.
- wordcalc* [en línia]. <<http://www.wordcalc.com>> [Consulta: 23 juliol 2014].
- wordcountertool* [en línia]. <<http://wordcountertool.com>> [Consulta: 23 juliol 2014].

Llegir, interpretar, traduir: el difícil equilibri entre el text original i el text meta

Anna-Maria Corredor Plaja

Universitat de Girona. Departament de Filologia i Comunicació

Facultat de Lletres

Plaça de Ferrater Mora, 1

17071 Girona

annamaria.corredor@udg.edu



Resum

Haver traduït una vintena d'obres, la majoria literàries, suposa tenir un cert bagatge adquirit, en part, a còpia d'haver de resoldre mil i una dificultats i dubtes diversos sorgits durant el procés de traducció de cadascun dels textos. Cada obra traduïda és una experiència nova, durant la qual es presenten múltiples ocasions per reflexionar sobre la relació de la teoria amb la pràctica traductora i sobre determinats conceptes traductològics: des de què entenem per fidelitat fins a l'ús de les notes a peu de pàgina, passant per l'obstacle que representen els jocs lingüístics o el tractament dels conceptes culturals de la llengua de partida. En aquest article s'exposen algunes d'aquestes reflexions i s'il·lustren amb els exemples que les han motivat.

Paraules clau: fidelitat; jocs lingüístics; notes a peu de pàgina; conceptes culturals.

Abstract. *Reading, interpretation, translation. The hard balance between source and target language*

Having translated some twenty works, the majority of them literary works, means having a certain experience acquired, part of it, due to having to solve a thousand and one difficulties, and doubts that have arisen during the process of translation of each of the texts. Each translated work is a new experience, in which we come across multiple occasions to reflect on the relationship between the theory and the translating practice and about certain translating concepts: from what we understand by fidelity to the use of footnotes, going through the obstacle represented by the linguistic games or the treatment of cultural concepts of the source language. This article will expose some of these reflections and these are illustrated with examples that have motivated them.

Keywords: fidelity; linguistic games; footnotes; cultural concepts.

Sumari

- | | |
|--------------------------------------|-----------------------------|
| 1. Preliminar | 4. Conclusions |
| 2. Traduir els jocs lingüístics | Referències bibliogràfiques |
| 3. L'ús de les notes a peu de pàgina | |

Plus on y réfléchit et plus on se rend compte que la traduction est généralement frustrante et passionnante à la fois, elle est aussi une activité qui est à la fois belle et cruelle. (Zohra Hadj-aissa 2011: 16)

1. Preliminar

No diem res de nou si afirmem que traduir és una tasca complexa, que va molt més enllà del coneixement de dues llengües, i que sovint s'escapa del marc de la traductologia. En efecte, és quan tenim al davant un text per traduir que ens adonem, per exemple, que aquella diferència tan sòlidament establerta per J.-R. Ladmiral (1986) entre els conceptes *sourcier* i *cibliste*, que sempre ens havia semblat tan clara en la teoria, s'esvaeix completament, perquè el traductor no pot ser una cosa o l'altra, sinó que ha de ser totes dues coses alhora. O és que es pot traduir oblidant per a qui es tradueix? I a la inversa, es pot traduir oblidant l'autor del text? És obvi que no. La pràctica demostra que el text traduït és el resultat d'un equilibri buscat entre tots els elements que intervenen en una traducció, i, sobretot, que la dicotomia establerta per Ladmiral només pot existir en la teoria. Michel Volkovitch ho resumeix amb aquestes paraules:

Personne n'est totalement l'un ou l'autre — j'espère. Personne n'est ce sourcier arrogant, violent, qui refuse tout compromis, fait plier les langues, les usages, tout ça pour aboutir à quoi ? Un charabia. Personne n'est ce cibliste craintif, conformiste, tiédasse, apatisseur, et finalement tout aussi violent, castrateur de langues, même si chez lui tout reste enveloppé, feutré. Non : chacun penche d'un côté ou de l'autre, selon l'époque, le tempérament, parfois aussi selon le texte à traduire. (Volkovitch 2003)

En el mateix ordre d'idees s'expressa Corinne Wecksteen quan considera el traductor una mena de Janus que actua «regardant à la fois du côté de l'auteur du texte de départ (TD) mais aussi vers le lecteur du texte d'arrivée (TA)» (Wecksteen 2011: 30). Tanmateix, Wecksteen va més enllà de la idea de dualitat associada a l'activitat traductora i, inspirada en la canadenca Denise Merkle, proposa el concepte d'*entre-deux*, que consisteix a:

[...] dépasser les concepts binaires et dualistes et élargir les perspectives, afin de tenir davantage compte des espaces de rencontre entre langues et cultures, qui font que le traducteur n'est pas duel mais pluriel, et que, plutôt que de se situer dans deux espaces, il se situe dans un espace «entre». (ibíd.: 31)

Així, doncs, partim de la idea que, en la pràctica, els dos extrems de la teoria de Ladmiral no existeixen, i que en el traductor preval aconseguir situar-se en aquest espai intermedi per tal que el seu text sigui alhora fidel a l'original i comprensible per al lector destinatari, que ha de poder experimentar els mateixos sentiments i les mateixes sensacions que el lector de l'original.

Però, què entenem, per fidelitat a l'original? Fidelitat a les estructures de la llengua de partida? Fidelitat als seus significats lingüístics? Fidelitat al sentit vehiculat per la llengua de l'original? Difícilment es pot ser fidel a tots tres aspectes, tot i que depèn molt de les llengües amb les quals es treballa. La traducció entre llengües romàniques, per exemple del francès al català, ofereix de vegades la possibilitat de poder emprar en la nostra llengua estructures calcades de la llengua de partida, que tenen el mateix significat lingüístic i transmeten el mateix sentit de l'original, però s'ha de dir que no és un fet gaire habitual. No hi ha dubte que són molts els esculls amb què pot topar el traductor. Un dels més recurrents és la traducció dels jocs de paraules, però també ens fixarem en el tractament dels conceptes culturals, que impliquen molt sovint l'ús de notes a peu de pàgina.

2. Traduir els jocs lingüístics

Els jocs de paraules, que de bell antuvi semblen intraduïbles (i alguna vegada cal reconèixer que ho són),¹ representen, com afirma Sala-Sanahuja (Lladó 2002: 11), «el cas de dificultat extrema» a l'hora de traduir un text. Per això sempre obliguen a fer adaptacions, perquè cada llengua té el seu sistema particular de funcionament dels signes, i difícilment pot coincidir amb el d'una altra. Per exemple, en francès és freqüent trobar sons que es poden escriure amb diverses grafies, mentre que això no passa (o passa molt rarament) en la nostra llengua. Per tant, aquesta organització diferent de les llengües fa que tant els jocs de paraules com qualsevol discurs sobre el funcionament d'una llengua en particular siguin, com assenyala Laurence Malingret, «par excellence propices à solliciter l'imagination et le talent d'écrivain du traducteur» (Malingret 2001: 791). Així, Malingret apel·la a la faceta d'escriptor del traductor davant l'obstacle dels jocs de paraules o de textos que contenen reflexions sobre una llengua en concret: és a dir, la sensibilitat de cada traductor, la seva capacitat creativa, és clau per trobar un equivalent més o menys encertat en la llengua d'arribada. També Jacqueline Henry evoca la llibertat del traductor a l'hora de reproduir els jocs lingüístics en una altra llengua, quan afirma:

[...] dans l'ensemble, des jeux littéraires peuvent être maintenus, tout au moins dans les langues romanes et anglo-saxonnes. La raison en est que dans bien des cas, et en particulier quand il s'agit de jeux dont l'objectif est seulement d'amuser, la liberté dont jouit le traducteur est grande. Il a alors toute latitude d'insérer dans son texte des termes lui permettant de recréer un jeu du même type qui divertira lui aussi les lecteurs. (Henry 2003: 124)

1. Alguns esquetxos de Raymond Devos (com ara *Où-dire*) en són un bon exemple.

Henry, doncs, té en compte la fidelitat al text original i al lector destinatari: si el text original divertia els seus lectors, el traductor ha d'aconseguir que el text meta també diverteixi els lectors destinataris.

Veurem a continuació un parell d'exemples que il·lustren la «col·lisió de significants» (Lladó 2002: 23) que es produeix en els jocs de paraules. Es tracta de dos monòlegs de Raymond Devos, el qual, dotat d'una sensibilitat especial per copsar i transmetre la màgia del llenguatge, construïa els esquetxos a partir de jocs lingüístics basats en l'homonímia i la polisèmia de les paraules. Era un mestre a l'hora d'explotar les riques possibilitats que ofereix la llengua per explicar petites històries de la vida quotidiana, còmiques, ridícules o absurdes. El primer exemple és un fragment del monòleg que porta per títol *Où courent-ils*?² En aquest esquetx l'autor juga amb els verbs *courir* (córrer) i *marcher* (caminar) i amb els substantius *course* (cursa, però també compra), *marche* (esglaó, però també marxa), i *marché* (mercat). Així, en un moment del diàleg en què s'explica com passen el temps els habitants d'una ciutat on tothom corre, l'autor fa servir l'expressió *rater une marche*, que vol dir saltar-se un esglaó en baixar una escala o, en sentit figurat, perdre's alguna cosa important, per exemple d'un discurs:

- (E1) Je lui dis : — Et le reste du temps ?
 Il me dit : — Ils courent faire leurs courses... au marché !
 Je lui dis : — Pourquoi font-ils leurs courses en courant ?
 Il me dit : — Je vous l'ai dit... parce qu'ils sont fous !
 Je lui dis : — Ils pourraient tout aussi bien faire leur marché en marchant... tout en restant fous !
 Il me dit : — On voit bien que vous ne les connaissez pas ! D'abord le fou n'aime pas la marche...
 Je lui dis : — Pourquoi ?
 Il me dit : — Parce qu'il la rate !
 Je lui dis : — Pourtant, j'en vois un qui marche !?
 Il me dit : — Oui, c'est un contestataire ! Il en avait assez de courir comme un fou. Alors il a organisé une marche de protestation !

És evident que en aquest context *la marche* no es podia pas traduir per *l'esglaó*, així que en la traducció catalana es va optar pel verb *caminar* i per traduir *il la rate* per *ensopega*. Igualment, resulta impossible reproduir en català l'homofonia de *faire leur marché en marchant*, i en aquest cas es va optar per *comprar en una correguda*, locució d'un ús ben habitual en català i que manté el joc amb el verb *córrer*. De manera que el text traduït és cert que no diu ben bé el mateix que l'original, però sí que acaba produint un efecte similar:

- (E2) Jo li dic: —¿I la resta del temps?
 Em diu: —Van a comprar en³ una correguda... al mercat!
 Jo li dic: —¿Per què van a comprar en una correguda?

2. La relació de les obres de les quals s'han extret els exemples que il·lustren el text es troba en l'apartat «Obres de referència citades», al final de l'article.
3. Esmenem la locució que apareix escrita erròniament amb la preposició *amb* en el text publicat.

Em diu: —Ja us ho he dit... perquè són bojos!
 Jo li dic: —També podrien anar al mercat caminant... i continuar estant bojos!
 Em diu: —Es veu ben bé que no els coneixeu! Primer de tot, al boig no li agrada caminar...
 Jo li dic: —Per què?
 Em diu: —Perquè ensopega!
 Jo li dic: —Tanmateix, en veig un que camina!
 Em diu: —Sí, és un contestatari! Ja en tenia prou de córrer sempre com un boig. Llavors ha organitzat una marxa de protesta!

El segon exemple pertany al monòleg titulat *Qui tuer?*, que tracta d'un individu a qui el metge acaba de diagnosticar el *virus de l'assassí*:

- (E3) Le lendemain, je me réveille avec une envie de tuer... irrésistible ! Il fallait que je tue quelqu'un. Tout de suite !
 Mais qui ? Qui tuer ?... Qui tuer ?
 Attention ! Je ne me posais pas la question :
 « Qui tu es ? » dans le sens « Qui es-tu, toi qui cherches qui tuer ? » ou :
 « Dis-moi qui tu es et je te dirai qui tuer. »

Com podem comprovar, en aquest exemple Devos basa el seu joc en els homòfons *qui tuer / qui tu es*, inexistents en la nostra llengua, cosa que obliga a recórrer, com en (E2), a l'adaptació per oferir, si no un equivalent, almenys una solució pròxima al sentit de l'original. Precisament Laurence Malingret qualifica molt encertadament el recurs de l'adaptació de «façon de traduire l'intraduisible» (Malingret 2001: 791) i de «illustration élatante de l'importance et de la nécessité de la créativité dans le processus de traduction littéraire» (ibíd.: 798). En efecte, tots dos fragments exposats contenen elements intraduïbles; és a dir, sí que es podrien traduir lingüísticament, però el text perdria tot el sentit. En aquest segon fragment es va introduir el verb *poder* per crear un joc amb l'ambivalència del pronom català *qui* subjecte i objecte directe. El text traduït fou aquest:

- (E4) L'endemà, em desperto amb unes ganes de matar... irresistibles!
 Havia de matar algú. De seguida!
 ¿Però qui?
 ¿Qui matar?... ¿Qui matar?
 Compte! No em preguntava pas:
 «¿Qui pot matar?» En el sentit de «¿qui és aquest que busca qui matar?»
 o: «digue'm qui ets i et diré qui matar.»

En tots dos exemples pot semblar que les opcions preses són més pròpies d'un *cibliste* que d'un *sourcier*, però ens equivoquem. Tant en (E2) com en (E4), és cert que s'ha pensat en el text que ha de llegir el lector, però no és menys cert que s'ha volgut reproduir l'efecte estilístic de l'original i, per tant, que s'ha estat fidel al text de partida, i s'ha intentat que el lector destinatari percebi un efecte semblant al de l'original. Com assenyala Lladó:

En la mesura que el sistema d'homonímies o homofonies en la llengua d'arribada permeti un menor grau d'homogeneïtat respecte a les associacions generades per l'enunciat en la llengua d'origen, més necessitat hi haurà de fer intervenir la retòrica, entesa com a manipulació i artífici. (Lladó 2002: 23)

L'exemple següent és d'Alphonse Allais, un autor *fumiste* que formà part activament del grup dels anomenats *Hydropathes*, i que cultivà, entre d'altres, el gènere de la narració curta destinada a divertir a partir d'un fons de crítica social. Així, en una història titulada *Le palmier*, Allais es val de la polisèmia de la paraula *chameau*, que en francès designa l'animal del desert, però també una dona perversa, per crear un efecte còmic:

- (E5) —Parbleu ! dit-elle de sa voix la plus triviale, ça n'est pas étonnant. Tous ces chameaux que tu as amenés ici, pendant que je n'y étais pas, ça lui a rappelé son pays, et il a été content.

En el text l'autor fa referència a una palmera que es manté verda i ufanosa: la dona retreu al seu company, que l'ha enganyada amb donotes mentre ella no hi era, que si la planta té tan bon aspecte és gràcies als *chameaux* que l'han visitat i li han recordat el seu lloc d'origen. És a dir que amb aquest mot s'evoca el país natal de la palmera i les dones que ha freqüentat el seu amo. En aquest cas, el mot català *tigresses* és un bon equivalent.⁴

El següent exemple és un fragment de *Froides fleurs d'avril*, d'Ismail Kadare:

- (E6) « Te voici maintenant inviolable ! » lui avait dit le serrurier. Mark avait ri sans prendre la peine de lui expliquer qu'il avait cru entendre inviolable, ce qui équivalait plus ou moins à « immortal ». Un petit micmac s'était fait dans son esprit : les inviolables ou immortels sont volables, alors qu'à l'inverse les médiocres et mortels, eux, ne sont jamais volés...

El francès permet el joc de paraules amb els adjectius *invulnerable / inviolable i volables / volés*, dos dels quals no existeixen en la nostra llengua. En la traducció catalana els dos primers adjectius es van substituir per dos substantius: *robatori / tanatori* (*lliurar-se del tanatori* bé equival a *ser immortal*), i els altres dos per *els poden robar / no els roben mai*:

- (E7) «Vet aquí que t'has lliurat del robatori!», li havia dit el serraller. Mark havia rigut sense que li pagués la pena explicar-li que li havia semblat sentir tanatori, cosa que equivalia més o menys a «ser immortal». Se li havia fet un petit embolic mental: als qui es lliuren del tanatori o immortals els poden robar, mentre que a la inversa, als mediocres i mortals, a aquests no els roben mai...

El filòsof Michel Onfray recorre també de vegades als jocs de paraules en les seves obres. Vegem aquest exemple, extret de *Les libertins baroques*:

4. La traducció catalana de *Le palmier* es troba en fase de realització.

- (E8) Molière meurt à cause de l'impérite de deux médecins qui l'ont chargé d'antimoine —le comble pour un prêtre...

En aquesta frase l'autor busca un efecte còmic a partir de la polisèmia de la paraula *antimoine*, i deixa que el lector relacioni *prêtre* amb *moine*, mots que es poden considerar sinònims en aquest context; és a dir, s'incita el lector a construir el sentit del text. En català, amb el substantiu *antimoni* no es pot produir el mateix efecte, i se'n va fer una traducció literal («Molière mor a causa de la imperícia de dos metges que el van carregar d'antimoni —el súmmum per a un religiós...») acompanyada d'una nota explicativa («L'autor juga amb els mots *antimoine* (antimoni) i *moine* (frare)»). Així, en aquest cas, bé es pot dir que la nota serveix per omplir allò que María Luisa Donaire anomena «el espacio de lo intraducible» (Donaire 1991: 79).

3. L'ús de les notes a peu de pàgina

Les notes a peu de pàgina són un recurs que els traductors utilitzen sovint. Tot i que Georges Mounin les va fulminar amb la cèlebre frase «la note en bas de page est la honte du traducteur» (citada per Ribelles 2003-2004: 385), les notes són un bon suport per al traductor, sempre que en faci un ús dosificat: «Saturar un poema o una novel·la de notes arruïna la lectura, ya que rompe el ritmo» (Ribelles *ibíd.*: 388). Aquesta observació de Ribelles coincideix amb la de Pascale Sardin quan afirma:

La note signale un hiatus, le jeu différentiel qui affecte tout texte traduit. Lieu de surgissement de la voix propre du traducteur, elle trahit, au plus près du texte, la nature dialogique du traduire et le conflit d'autorité qui s'y trame. (Sardin 2007: 122)

Certament, el trencament del ritme o de la unitat del text és un dels inconvenients que presenta la introducció de notes, que equival a la intrusió del traductor en el discurs de l'autor. Es pot dir que amb les notes es produeix una mena de polifonia: les notes representen la veu del traductor, que, en tant que escriptor del propi text, necessita manifestar-se davant una dificultat concreta que sorgeix en l'original. Així, Donaire assenyala que el traductor proporciona mitjançant les notes «claves de lectura» i «claves de traducció» (Donaire, *ibíd.*), segons si intervé en tant que lector experimentat o en tant que traductor; és a dir, segons si el que pretén és ajudar el lector en la comprensió de conceptes o justificar algunes de les opcions preses. És el que Pascale Sardin anomena notes amb una funció exegètica/hermenèutica i notes amb una funció «meta» (Sardin, *ibíd.*). No és el mateix explicar un concepte cultural, o situar un esdeveniment en un context, que reconèixer la impossibilitat de traduir un joc lingüístic. En el primer tipus de notes hi ha un acostament del traductor al lector, perquè revela una informació que podria passar desapercebuda o ser mal compresa pel lector mal coneixedor de la cultura d'origen; en el segon tipus de notes, el traductor intervé des del vessant de l'autor, i es manifesta com a escriptor del seu propi text que vol justificar unes determinades opcions o explicitar, com en (E8), la impossibilitat de repro-

duir un determinat efecte en el text d'arribada. Vegem uns exemples del primer tipus de notes a partir d'aquests fragments:

- (E9) Les vitrines des restaurants sont alléchantes, avec les moulages des plats à la carte. Un *champon*, allez.
- (E10) Durant le reste de la matinée, je ne suis sorti que le temps d'acheter un *bento* au Lawson du coin.
- (E11) Écartant le *noren*, je me suis esquivé avec ma tristesse.

Tots tres exemples pertanyen a *Nagasaki*, d'Éric Faye, i en tots tres casos les paraules escrites en cursiva ho són també en l'original. Entenem que l'autor, que situa l'acció de la novel·la a la ciutat de Nagasaki, ha volgut així mantenir amb l'ús d'aquest lèxic escrit en cursiva el color local. I l'autor degué considerar que el lector francès estava avesat a la cultura nipona, perquè l'original no conté cap nota explicativa per a aquestes paraules. En fer la traducció, es va decidir facilitar la comprensió al lector català (no necessàriament familiaritzat amb la cultura japonesa) i reproduir els mateixos mots, però acompanyats d'una breu nota a peu de pàgina. Per a *champon*: «És un dels plats típics de Nagasaki: es tracta d'una sopa de pasta, marisc i verdures». Per a *bento*: «Menjar preparat dins d'una petita safata o capsa amb compartiments, que substitueix els entrepans quan cal fer un àpat fora de casa». Per a *noren*: «Cortina amb obertures verticals que permeten passar-hi a través, que se sol posar a l'entrada d'alguns locals comercials. També s'usa a l'interior de les cases per separar espais».

Però no només els conceptes culturals fan necessàries les notes. Les explicacions sobre el funcionament d'una llengua poden requerir igualment l'ús de notes del primer tipus, com ho demostra aquest fragment de l'obra *La plus belle histoire du langage*, de P. Picq *et alii*. En el capítol II, el lingüista Laurent Sagart explica:

- (E12) Par exemple pour les voyelles: un «a» va souvent devenir un «é» ou un «o», un «é» va souvent se changer en un «i», un «o» va souvent évoluer vers un «ou», un «ou» va devenir un «u»... Ce sont des évolutions fréquentes. L'inverse est plus rare: un «i» ne devient un «u» que dans des conditions très particulières.

Com es pot comprovar, en aquest fragment la dificultat es troba en el so de la *u* francesa ([y]), que no existeix en català. En una primera versió, el text català va quedar així:

- (E13) Per exemple, per a les vocals: una «a» sovint es transforma en una «e» o una «o», una «e» sovint es transforma en una «i», una «o» sovint evoluciona cap a una «u», una «u» esdevé una «y»... Són evolucions freqüents. El cas contrari és més estrany: una «i» només es converteix en «y» en condicions molt particulars.

En fer la revisió, però, ens vam adonar que un lector català poc coneixedor del sistema fonològic francès tindria dificultats per entendre aquest signe *y*, i vam

decidir incorporar una breu nota explicativa a peu de pàgina: «En el sistema fonològic francès, aquest signe representa el so *i* labialitzat, que trobem en paraules com *lune, prune, rue*, etc.». Enteníem que així, amb aquests tres mots tan corrents, el lector, per poc francès que sàpiga, és capaç de diferenciar els sons [y]/[i], i d'entendre correctament l'evolució fonètica de què parla Sagart.

Pel que fa al segon tipus de notes, les notes «meta», que, com hem assenyalat anteriorment, fan sentir la veu del traductor en tant que escriptor del seu text, cal destacar que, com que proposen una reflexió sobre el propi text, afavoreixen que el lector prengui consciència del fet que les característiques particulars de cada llengua impedeixen sovint reproduir determinats efectes. Hem citat anteriorment (E8) el joc de paraules amb *antimoine* i *moine*, i el mateix Onfray n'ofereix d'altres: per exemple, en un capítol de *Les libertins baroques*, relaciona la primera part del cognom Lamothe Le Vayer amb el nom comú *motte* (*la motte*), que té el significat de turó, però que en la llengua familiar també designa el sexe femení; o en un altre capítol de *Les ultras des Lumières* recorre al doble sentit del mot *gland*, el fruit de l'alzina i l'extrem del penis en francès. En tots dos casos, els jocs lingüístics no es poden reproduir en català, cosa que en la traducció s'ha explicat amb una nota a peu de pàgina. De vegades, però, aquestes notes revelen simplement una opció que s'ha pres, com en l'exemple següent, extret de *Le noir est une couleur*, de Grisélidis Réal:

- (E14) [...] tout est rangé, «poutzé», enfermé à clef dans des placards.
 [...] tot està ordenat, «putzat», tancat amb clau dins dels armaris.

En una primera versió havíem traduït *poutzé* per net i polit. Però després vam rectificar adaptant al català el participi *poutzé*, per tal de destacar aquesta paraula de la mateixa manera que l'autora ho havia fet en el seu text. Aleshores vam afegir aquesta nota:

Adaptem a la nostra llengua el verb *poutzer*, un manlleu de l'alemany *putzen* (netejar) en el francès de Suïssa. Escrit entre cometes en el text original, el mot incideix en aquest context en la dèria per l'ordre i la netedat.

Així, doncs, les notes a peu de pàgina, siguin explicatives o siguin metalingüístiques, són del tot necessàries si serveixen per *acostar* el text al lector i implicar-lo, en certa manera, en la construcció del sentit.

4. Conclusions

No hi ha dubte que els jocs lingüístics posen a prova el traductor i l'obliguen a recrear el text, la qual cosa comporta una interpretació prèvia de l'original, tant pel que fa als signes lingüístics com a la intenció de l'autor en fer servir uns determinats recursos. Així, la idiosincràsia de cada llengua obliga a fer una interpretació acurada del text abans de traslladar-lo, encara que es tracti d'una llengua pròxima, i a preguntar-se per l'efecte que l'autor ha volgut provocar. El traductor

té a l'abast tot el potencial de la llengua meta per recrear el text sent alhora fidel a l'original (què i qui tradueixo?) i al lector destinatari (per a qui tradueixo?). En definitiva, els jocs lingüístics del text traduït haurien de provocar el mateix efecte que els de l'original, i això suposa que el traductor és també un escriptor que assumeix plenament el seu paper activant la pròpia creativitat i fent ús del seu talent artístic.

Sobre les notes a peu de pàgina, hem vist que són un recurs útil a l'hora de fer passar determinats conceptes culturals d'una llengua a l'altra, o a l'hora de justificar determinades opcions lingüístiques. Es pot dir que representen la intervenció material del traductor en la narració i, lluny de condemnar-les, s'han de considerar un element al qual es pot recórrer puntualment.

El mot *equilibri*, emprat en el títol, igual que el concepte d'*entre-deux* de Corinne Wecksteen, suposen l'existència d'un punt de contacte entre dos textos, dues cultures, dues percepcions del món. Jocs lingüístics, discursos sobre les característiques d'una llengua i conceptes culturals obliguen el traductor a situar-se en aquest endemig i a ser alhora fidel al text de partida i al lector destinatari.

Referències bibliogràfiques

- ALLAIS, Alphonse (2002). *À se tordre*. París: Garnier Flammarion.
- CORREDOR PLAJA, Anna-Maria; ALDRICH, Eulàlia (2009). «El meu Dos Bous i altres esquetxos» (traducció de textos extrets de *Matière à rire*, de Raymond Devos). *Senhal* 115, p. 1-12.
- DEVOS, Raymond (1991). *Matière à rire*. París: Plon.
- DONAIRE FERNÁNDEZ, M. Luisa (1991). «(N. del T.): Opacidad lingüística, idiosincrasia cultural». A: DONAIRE, M. Luisa; LAFARGA, Francisco (ed.). *Traducción y adaptación cultural: España-Francia*. Oviedo: Universidad de Oviedo, p. 79-91.
- FAYE, Éric (2010). *Nagasaki*. París: Éditions Stock.
- (2013). *La intrusa*. Traducció d'Anna-Maria Corredor Plaja. Barcelona: Edicions de 1984.
- HADJ-AISSA, Zohra (2011). «Fidèlement infidèle». A: MARIAULE, Michaël; WECKSTEEN, Corinne (ed.). *Le double en traduction ou l'impossible entre-deux*. Arras: Artois Presses Université, vol 1, p. 15-27.
- HENRY, Jacqueline (2003). *La traduction des jeux de mots*. París: Presses Sorbonne Nouvelle.
- KADARÉ, Ismail (2000). *Froides fleurs d'avril*. París: Fayard.
- (2007). *Fredes flors de març*. Traducció d'Anna-Maria Corredor Plaja. Barcelona: Club Editor.
- LADMIRAL, Jean-René (1986). «Sourciers et ciblistes». *Revue d'esthétique*, 12, p. 33-42.
- LLADÓ, Ramon (2002). *La paraula revessa. Estudi sobre la traducció dels jocs de mots*. Proemi de Joaquim Sala-Sanahuja. Bellaterra: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- MALINGRET, Laurence (2001). «Les enjeux de l'adaptation en traduction». A: REAL, Elena; JIMÉNEZ, Dolores; PUJANTE, Domingo; CORTIJO, Adela (ed.). *Écrire, traduire et représenter la fête*. València: Universitat de València, p. 791-798.
- ONFRAY, Michel (2007). *Les libertins baroques*. París: Grasset.
- (2007). *Les ultras des Lumières*. París: Grasset.

- (2009). *Els llibertins barrocs*. Traducció d'Anna-Maria Corredor Plaja. Barcelona: Edicions de 1984.
- (2010). *Els ultres de les Llums*. Traducció d'Anna-Maria Corredor Plaja. Barcelona: Edicions de 1984.
- PICQ, Pascal (et alii) (2008). *La plus belle histoire du langage*. París: Seuil.
- (2009). *La història més bonica del llenguatge*. Traducció d'Anna-Maria Corredor Plaja. Barcelona: Edicions de 1984.
- RÉAL, Grisélidis (2007). *Le noir est une couleur*. París: Gallimard.
- (2009). *El negre és un color*. Traducció d'Anna-Maria Corredor Plaja. Barcelona: Edicions de 1984.
- RIBELLES HELLÍN, Norma (2003-2004). «Las notas a pie de página en las versiones al español de las novelas de Patrick Modiano: “la honte du traducteur ?”». *Anales de Filología Francesa*, 12, p. 385-393.
- SARDIN, Pascale (2007): «De la note du traducteur comme commentaire: entre texte, paratexte et prétexte». *Palimpsestes*, 20, p. 121-136.
- VOLKOVITCH, Michel (2003). «Notes du traducteur». <<http://www.volkovitch.com/0309.htm>> [Consulta: 12 setembre 2013].
- WECKSTEEN, Corinne (2011). «De Janus à Ménechme». A: MARIAULE, Michaël; WECKSTEEN, Corinne (ed.). *Le double en traduction ou l'impossible entre-deux*. Arras: Artois Presses Université, vol 1, p. 29-48.

Traduzione del sé. L'ineludibile necessità del tradurre

Alex Borio

Università degli Studi di Torino. Dipartimento di Studi Umanistici
Via S. Ottavio, 20
10124, Torino
alexborio@yahoo.it



Abstract

Lo scopo del presente articolo consiste nel dimostrare che la traduzione è una pratica necessaria e ineludibile, vincolata alla sfera psicologica e sociale. Analizzando la traduzione attraverso prospettive multidisciplinari questo articolo si pone l'obiettivo di mostrare come la prassi traduttiva sia spontanea e congenita all'individuo, che deve tradurre i propri stimoli inconsci in comportamento razionale al fine di interagire fruttuosamente col contesto nel quale è calato. L'assunto consiste nell'intendere la traduzione connaturata all'espressione del sé attraverso il media del linguaggio, che agisce intersemioticamente e traduce non esclusivamente codici linguistici.

Keywords: traduzione; psicologica; contesto; sé; linguaggio.

Abstract. *Translation of being. The unavoidable need of translating*

The purpose of this article is to demonstrate that translation is a necessary and inextricable practice, linked to psychological and social spheres. Analyzing translation under multidisciplinary perspectives, this article is intended to point out that translation praxis is spontaneous and conaturated to individual, who must translate his unconscious impulses into razionalized behaviour to interact pregnantly with the social contest in which he is. The proposition is that translation is connaturated to the expression of the itself, operating through the media of language, that acts intersemiotically and translate not exclusively linguistic codes.

Keywords: translation; psychological; contest; itself; language.

Sumario

- | | |
|--|---|
| 1. Introduzione | 5. Trasposizione delle dinamiche traduttive inconscie |
| 2. Traduzione come ponte fra distinte realtà | 6. Conclusioni |
| 3. Il vincolo inscindibile del linguaggio | Bibliografia |
| 4. L'inconscio tradotto | |

1. Introduzione

I molteplici punti di vista metodologici tramite i quali la pratica del tradurre è stata analizzata, hanno rivelato quanto, sostanzialmente, suddetta pratica sfugga a una categorizzazione normativa e assuma la fisionomia di un autentico *work in progress*. Importante constatare come, nel corso degli anni, dal punto di vista critico sia stata rivolta al soggetto traduttore un'attenzione sempre più spiccata. Numerosi studi sono rivelatori della tendenza menzionata: val la pena citare, a tal proposito, i lavori di Peter Torop *La traduzione totale*, e di Hönig H. G. Holmes, *Mapping Theory and the Landscape of Mental Translation Processes*. Le opere indicate (al pari di altre, quali per esempio *Il manuale del traduttore* di Bruno Osimo), approfondendo le influenze dei fattori psichici e culturali/contestuali sulle strategie traduttive, assegnano al traduttore il ruolo di mediatore culturale operante in un macrosistema di stimoli eterogenei (visivi, linguistici, storici, politici) che per essere veicolati e trasmessi devono venire mutuati dal fattore umano. Particolarmente significativo in merito l'assunto di Jean-René Ladamiral, uno dei più recenti studiosi della disciplina traduttologica, che nel suo saggio *Della traduzione. Dall'estetica all'epistemologia*, scrive:

possiamo affermare che psicologia e linguistica rappresentano – in ugual misura – il futuro della ricerca traduttologica. Nasce così la traduttologia *induttiva* o «scientifica», concentrandosi su «quanto accade nella testa dei traduttori». Non si tratterà più di studiare le «traduzioni» come prodotto, ma di risalire alle origini dell'attività traduttiva stessa, alla traduzione come *processo*: la «traduttologia del domani» proprio perché, in questo senso, rimane ancora molto da fare. (Ladamiral 2009: 107)

Tali orientamenti dell'indagine scientifica evidenziano in primo luogo l'importanza fondamentale, e non meramente strumentale, dell'individuo che traduce. In seconda battuta mette in risalto peculiari implicazioni della prassi traduttiva, che assurge alla dimensione di vera e propria condizione esistenziale: l'atto traduttivo prende infatti avvio spontaneamente e inevitabilmente nell'individuo, il quale necessita di tradurre le proprie pulsioni sensoriali (dimensione individuale) in comportamenti e rituali coerentemente organizzati. Tale risultato è possibile ricorrendo a un linguaggio comprensibile, che garantisca un'interazione funzionale e produttiva con la realtà (dimensione collettiva). Trasferendo le

dinamiche appena illustrate dal piano privato a quello pubblico, il traduttore diventa in sostanza un indispensabile artefice della comunicazione globale e, quindi, di coesione collettiva. Interessanti in merito le riflessioni di Anna Laura Lepschy & Giulio Lepschy, che in *Aspetti della traduzione* commentando il saggio di David Bellos *Is that a fish in your ear? Translation and the meaning of everything* scrivono:

la storia di Babele andrebbe letta alla rovescia: le lingue si svilupparono probabilmente col fine di consentire agli esseri umani di essere differenti e non uguali, e di parlare quindi, a questo scopo, idiomi diversi e reciprocamente inintelligibili. Come se la cosa più importante fosse creare le condizioni in cui possa fiorire una attiva cultura della traduzione, e i traduttori trovino da lavorare. (Lepschy 2012: 13)

La traduzione dimostra pertanto di essere una delle più basilari manifestazioni del sé nonché uno dei principali strumenti di interrelazione: agendo anzitutto sull'inconscio personale (configurato secondo Jacques Lacan come il capitolo censurato del libro della storia del soggetto) si costituisce anzitutto come atto autotraduttivo inevitabile, coincidente con l'esprimersi e col comunicare-comunicandosi. Tutte le formazioni dell'inconscio hanno struttura di linguaggio, sono pensieri articolati che rispondono a leggi proprie che il soggetto non comprende in modo immediato, poiché inizialmente criptate e necessitanti di essere tradotte e raccontate. I termini «capitolo» e «storia» usati da Lacan implicano un'autentica visione linguistico/letteraria/discorsiva dell'individuo, ente che per esistere razionalmente e socialmente deve tradursi e tradurre. Prende vita dunque un'ipotetica catena inconscio-autotraduzione-linguaggio-traduzione-comunicazione che non funzionerebbe in assenza di anche solo uno dei segmenti che la compongono. Pertanto, come il presente articolo cercherà di dimostrare, la traduzione si costituisce come prassi necessaria e inevitabile sia a livello personale che collettivo, svolgendo una funzione formativa e comunicativa indispensabile.

2. Traduzione come ponte fra distinte realtà

Ancora oggi, il significato attribuito alla pratica traduttiva da molteplici correnti di pensiero ne rievoca quello prettamente etimologico, ovvero passaggio da un luogo a un altro, conduzione verso, trasporto. Occorre stabilire il motivo che rende tuttora valida la definizione etimologica. E il motivo risiede nella necessità, ancora più che mai attuale, che implica il «passaggio» evidenziato dalla definizione sopra riportata: la traduzione infatti sancisce un punto di contatto e di passaggio fra idiomi, culture e letterature differenti, favorendo la nascita di tradizioni e rivestendo sempre maggiore importanza nei sistemi sociali. Un progetto, potremmo definirlo, globale. In quanto procedimento non unicamente linguistico ma anche socio-culturale, l'atto traduttivo svolge un ruolo fondamentale nell'ambito dei processi comunicativi. Il traduttore assume il vero e proprio ruolo di «mediatore culturale», il quale comprendendo il modo di esprimersi di due distinte realtà favorisce l'instaurarsi del dialogo fra culture diverse, sincronicamente

ma anche diacronicamente: lo studio del passato è infatti possibile mediante una vera e propria pratica traduttiva, volta a comprendere e interpretare fonti risalenti a epoche molto distanti nel tempo e, dunque, denotanti differenti codici espressivi e culturali. Risulta dunque evidente che la traduzione può essere vista come un fenomeno di proporzioni vaste, che trascendendo dalla dimensione linguistica regola eterogenee casistiche di rapporti intraculturali, anche cronologici: secondo Charles Peirce, per esempio, l'atto traduttivo instaura un rapporto comunicativo dinamico fra contesti diversi, evidenziandone e analizzandone le differenze in precisi periodi storici. In tale prospettiva la traduzione è considerata, come sostenuto da Enrico Borrello «non [...] più il dannoso esercizio «parola per parola» su frasi isolate e fuori contesto, ma un'attività che aiuta a capire le convergenze e le divergenze strutturali, discorsive e testuali tra L1 e L2, rilevabili negli usi» (Borrello 1999: 19). Peirce e Borrello sostanzialmente sviluppano il punto di vista ermeneutico già espresso dal filosofo esistenzialista Martin Heidegger, il quale affermò che considerare la traduzione un mero trasferimento di significato da una lingua ad un'altra sarebbe stato errato: «non basta sostituire le parole greche con altre di altre lingue, anche se queste hanno una vasta notorietà» (Heidegger 1979: 151). Heidegger sostenne inoltre che «il fatto che una traduzione sia semplicemente letterale non significa per ciò stesso che sia anche più fedele a ciò che è detto. Una traduzione è fedele solo se le parole parlano il linguaggio della cosa in causa» (Heidegger 1968: 300). Una traduzione valida deve rivelare la 'capacità di tradursi nel tra-durre', ovvero instaurare un moto reciproco di trasporto col testo e, di conseguenza, col contesto di partenza. Altro contributo determinante in tal senso è quello apportato da Henri Meschonnic. Egli negò la cesura fra significante e significato, fondando la propria concezione teorica sul duplice principio di decentramento e annessione. Il primo, che comporta un contributo interpretativo da parte del traduttore, consiste nella traduzione considerata come rapporto instaurato fra differenze culturali e linguistiche, mentre il secondo contempla l'annullamento di tale rapporto:

Il decentramento è un rapporto testuale fra due testi in due lingue-culture fin nella struttura linguistica della lingua, e questa struttura linguistica è valore nel sistema del testo. L'annessione e l'annullamento di tale rapporto, l'illusione del naturale, il come-se, come se un testo nella lingua di partenza fosse scritto nella lingua d'arrivo, a prescindere dalle differenze di cultura, di epoca, di struttura linguistica. (Meschonnic 1981: 268)

Si noti come le teorie traduttologiche, pur se incentrate su prassi testuali, chiamino in causa quali agenti ineludibili elementi extratestuali ed extralinguistici: si promuove pertanto una focalizzazione analitica sulla vicendevole scoperta e arricchimento di due realtà distinte e differientemente organizzate, non circoscrivendo l'attenzione al solo fenomeno letterario. In quanto strumento d'indagine di uno scenario complessamente articolato, la traduzione in sostanza, citando quanto scritto da Antonio Lavieri nell'introduzione all'opera già precedentemente chiamata in causa di Jean-René Ladmiral:

diventa un vero e proprio dispositivo di ricerca che [...] ci consente di ripensare il nostro rapporto ai testi sacri e alla religione, di comprendere il legame che unisce tradizione, modernità e multiculturalità, fino a trasformarsi in un paradigma filosofico per la comunicazione e per la filosofia in generale. (Lavieri 2009: 8)

Non a caso, proprio Jean-René Ladmiral ha formulato la teoria conosciuta con il nome di prasseologia: tradurre non è solo un esercizio linguistico, ma una procedura che coinvolge un complesso più vasto, designato come «perilangue». Per rispondere alle esigenze della traduzione è indispensabile un punto di vista teorico interdisciplinare, proprio in virtù del fatto che una realtà peculiare deve essere compresa nel complesso. Alla luce degli studi più recenti dunque, come anticipato nell'introduzione del presente saggio, oggi più che mai risulta indispensabile un'indagine approfondita della traduzione in quanto processo di comunicazione intraculturale e intradisciplinare, che esulando da una dimensione prettamente testuale riguarda l'individuo agente in un contesto e coinvolge molteplici aree di studio: linguistica, psicologia e sociologia.

3. Il vincolo inscindibile del linguaggio

Appare importante ora stabilire quale sia l'elemento necessario affinché la traduzione possa essere realizzata soddisfacentemente. La risposta è in fondo scontata: non è possibile tradurre in assenza di linguaggio, che rappresenta il ponte fra realtà distinte nonché il fattore che permette di esprimere e comunicare le peculiarità proprie di un determinato contesto, rinnovarle e consentirne la ricezione. La traduzione è dunque connaturata alle modalità espressive e al linguaggio: Siri Nergaard, in *Teorie contemporanee della traduzione* (1995), sostenne che la traduzione «esiste fin da quando esistono le lingue post-babeliche» (Nergaard 1995: 1). L'importanza del linguaggio nella prassi traduttiva è stata analizzata soprattutto da Georges Mounin, il quale ha studiato i rapporti fra le culture, resi possibili dal linguaggio usato come strumento interpretativo intrasemiotico. Nel saggio *Les problèmes théoriques de la traduction* (1963), egli offre un compendio delle teorie formulate da antropologi, filosofi e linguisti, rielaborandole al fine di interrogarsi circa lo statuto moderno dell'atto del tradurre. Mounin riserva estrema importanza alle dinamiche connotative, che risultano particolarmente resistenti all'atto traduttivo per via delle peculiarità linguistiche che le contraddistinguono. Quindi il linguaggio è contemporaneamente un tramite e un vincolo. Gli aspetti connotativi, secondo Mounin, devono essere tradotti parimenti a quelli denotativi. Nonostante disparati contesti storico-culturali caratterizzino particolarmente il funzionamento della lingua (Ludwig Wittgstein formulò, a riguardo, la teoria secondo cui le parole acquisiscono significato solo in conseguenza all'utilizzo nella lingua in uno specifico contesto), la codificazione linguistica intraculturale è possibile sulla base di referenti culturali e sociali comprensibili universalmente in quanto condivisi: ogni sistema linguistico codifica e pronuncia la realtà secondo modalità discordanti rispetto a quelle degli altri (Walter Benjamin, autore del saggio intitolato *Il compito del traduttore*, 1923, affermò che le

lingue, pur indicando lo stesso oggetto, lo intendono peculiarmente, in quanto gli idiomi sono differenti in base al modo di concepire e codificare la realtà), ma suddetta realtà può essere indagata, compresa, tradotta e condivisa da più sistemi culturali. Traducibilità come sfida alle differenze dunque. Risulta dunque inscindibile il binomio linguaggio-traduzione, che si rivela la base necessaria per la comunicazione.

4. L'inconscio tradotto

È ora opportuno considerare e approfondire il ragionamento secondo il quale il primo atto di traduzione compiuto è quello di se stessi. Bisogna anzitutto guardare alla traduzione come a un principio originario di manifestazione del sé, che prende avvio nel profondo dell'individuo: l'inconscio. Il comportamento di ogni individuo è veicolato e influenzato da procedure psicologiche recondite, che agiscono attivando risorse mnemoniche latenti. Pur seguendo dinamiche diverse rispetto a quelle che regolano la sfera conscia, l'inconscio funziona utilizzando codici linguistici, dunque interpretabili e traducibili su basi linguistiche. Considerando come l'inconscio si espliciti vividamente attraverso i sogni, è indispensabile prestare attenzione ai criteri in cui questi vengano configurati attraverso immagini, ma ricostruiti e comunicati con le parole: di fatto raccontati. A tal proposito risulta emblematico quanto scritto da Giovanni Bottirolì nel saggio *Che cos'è la teoria della letteratura*. Analizzando il contributo di Sigmund Freud e Jacques Lacan agli studi letterari e testuali, Bottirolì scrive:

si prende il testo del sogno [...] lo si scompone nei suoi elementi e si chiede al sognatore di compiere delle associazioni libere a partire da ogni singolo elemento [...] occorre che egli dica la prima cosa che gli viene in mente [...] le associazioni libere non sono così arbitrarie come si potrebbe supporre: c'è sempre [...] il vincolo esercitato dal linguaggio [...] una rappresentazione è sempre un *segno* [...] si compone di un significante e di un significato. Ecco perché possiamo studiare la psiche come un linguaggio [...] il sogno è essenzialmente un processo di trasformazione, emotiva e contemporaneamente linguistica. Si serve prevalentemente, come tutti possono constatare, del linguaggio iconico: traduce pensieri verbali in immagini [...] La nostra psiche può essere rappresentata metaforicamente come un insieme di luoghi [...] e ogni luogo contiene delle rappresentazioni [...] Freud ha distinto due tipi: le *rappresentazioni di parola*, cioè le idee e le immagini accompagnate da un nome, che, pur arbitrario, appare adeguato nella sua funzione referenziale [...] e [...] *rappresentazione di cosa* [...] Con questa espressione si indica l'incapacità della parola a designare adeguatamente l'oggetto [...] le parole con cui cerchiamo di indicarli, e che hanno perduto il loro valore di segni verbali [...] sono rappresentazioni o significanti. La nostra psiche [...] è un territorio dinamico, in continua metamorfosi [...] Freud [...] ha costruito un modello della psiche che tenta di spiegare sia le resistenze sia le possibilità di metamorfosi: possibilità che sono legate al linguaggio [...] L'interpretazione psicoanalitica ha dunque come proprio oggetto la pluralità dei meccanismi linguistici, e i *testi* da essi generati: sogni, lapsus, sintomi, fantasie, l'intera nostra esistenza in quanto assume una forma narrativa. (Bottirolì 2006: 211; 242-243; 248)

L'analisi (ovvero l'interpretazione-traduzione) non lavora dunque unicamente sulle immagini visive oniriche, percepibili soltanto dal sognatore, ne considera invece la valenza narrativa. Scrive in merito Jacques Alain Miller: «l'esperienza stessa è un'esperienza che si dispiega nel campo del linguaggio. Non si dispiega nel mondo della percezione. Quel che mobilita l'esperienza analitica è la funzione della parola, non è l'esperienza della funzione della visione» (Miller 1998: 147). Uno dei primi teorici della traduzione verbale dell'inconscio è stato Sigmund Freud, secondo cui il sogno (ovvero l'espressione dell'inconscio maggiormente manifesta) raccontato non è del tutto corrispondente alle immagini visualizzate durante la fase onirica. Spesso rimarrebbero soltanto alcuni frammenti, alcuni particolari verrebbero invece scordati, mutati e in alcuni casi addirittura omessi. Freud focalizza l'attenzione specificamente sulle omissioni, ritenendo fondamentale il racconto del sogno piuttosto che il ricordo. Attraverso l'articolazione narrativa del proprio sogno (e dunque la traduzione verbale delle proprie immagini inconse) il soggetto stesso lo interpreta automaticamente, colmando le lacune visive attraverso la comunicazione verbale: praticando in sostanza una traduzione intersemiotica. L'esempio più significativo è quello relativo al nesso logico che, inevitabilmente, viene fornito da chi racconti un sogno in cui due azioni compiute siano fra loro autosufficienti e non concatenate logicamente (per esempio una cena in casa seguita repentinamente da una corsa all'aperto). In questi casi, non necessariamente ricercando spiegazioni che giustificano la scansione degli eventi, un soggetto attuerà tuttavia, inevitabilmente, una correlazione verbale e sintattica in fase di racconto, traducendo gli avvenimenti in frasi e stabilendo un rapporto testuale e logico fra le suddette, mediante congiunzioni o strutture subordinate che traducano il non visualizzato o il non spiegabile. E, ovviamente, tale traduzione di elementi visivi (o anche sonori nel caso avvenisse di ascoltare in sogno una musica) avverrebbe su basi linguistiche, declinando gli stimoli visivi (o di differente matrice) attraverso il proprio sistema linguistico «disciplinato» in modo che possa essere compreso. In altri casi il sogno stesso provvede a colmare le lacune menzionate: Freud, interpretando un proprio sogno in cui rivisse la vigilia del funerale del proprio padre, constatò la procedura adottata dalla sfera onirica per rappresentare le cosiddette parole vuote (congiunzioni e preposizioni) attraverso la visualizzazione di cartelli recanti scritta una frase contenente una congiunzione irrapresentabile iconicamente, nello specifico *oppure*: «*Si prega di chiudere gli occhi oppure Si prega di chiudere un occhio*» (Freud 1989: 292-293). Le considerazioni psicanalitiche circa il significato del sogno devono essere analizzate in un'altra sede, è qui interessante considerare come una situazione resa in immagini provveda a fornire elementi lessicali affinché il quadro complessivo possa essere «tradotto». Più nel dettaglio gli esempi sopra riportato mostrano come il linguaggio inconscio sia rielaborabile su basi razionali e a sua volta costituisca quadri spesso criptici ma composti da elementi traducibili da un codice (visivo in questo caso) a un altro (linguistico). Ma tale traduzione viene effettuata a prescindere dal ricorso all'analisi: i comportamenti coscienti sono in ogni caso traduzione degli stimoli inconsci, razionalizzati/tradotti in modo efficace o meno. Fondamentali in tal senso gli studi condotti da Jacques Lacan, secondo cui l'inconscio è un capitolo censurato del libro della storia del soggetto. Il processo

che regola l'articolazione linguistica si attiva anzitutto reconditamente, stabilendo inconsciamente dinamiche combinatorie che influenzano la produzione conscia di senso. Tutte le formazioni dell'inconscio hanno struttura di linguaggio, sono pensieri articolati che rispondono a leggi proprie, anche se il soggetto non ha immediato accesso alla comprensione, poiché si tratta di un linguaggio cifrato, da tradurre. In sostanza l'inconscio traduce in linguaggio stimoli e impulsi, e vincola le modalità espressive del linguaggio prodotto a livello cosciente. Risulta pertanto fondamentale la funzione della parola inconscia satura di significati che, elaborata analiticamente, permette di trascrivere l'inconscio e di conferire continuità e coerenza al discorso cosciente. Come dire: il soggetto reca in se stesso il principio di alterità riscontrabile nella distinzione inconscio-conscio (alterità che necessita di essere tradotta per garantire sia l'equilibrio personale che l'interazione fruttuosa nell'ambito del sistema culturale e sociale nel quale l'individuo stesso è calato), ed è pertanto geneticamente predisposto alla decifrazione dei codici. E quindi, la concatenazione traduzione-linguaggio-comunicazione deve anzitutto risultare funzionante in rapporto all'individuo singolo che traduce coerentemente se stesso e, in seguito, assume il ruolo di traduttore-ricettore della realtà.

5. Trasposizione delle dinamiche traduttive inconse

Una trasposizione delle dinamiche di traduzione inconscio-conscio su scala reale-globale si riscontra nelle interessanti considerazioni concepite da Benjamin Lee Whorf, secondo cui idiomi fra loro differenti denotano distinte dinamiche combinatorie fra l'aspetto fonetico e le risonanze profonde di significato. Vale a dire, logiche recondite e manifeste che regolano il funzionamento basilare degli idiomi. Lo studio di Whorf si fonda sull'analisi dei criptotipi, ovvero i significati che non corrispondono a parole reali, ma forniscono le basi per configurare la grammatica dei vari sistemi linguistici. Spetta alla traduzione il tentativo di codificare i meccanismi che gestiscono il funzionamento peculiare dei sistemi linguistici. Nello stesso ambito di prospettiva critica, occorre citare anche Ezra Pound, che formulò la teoria dei dettagli luminosi, basata sul significato esatto manifestato da immagini isolate e da parole considerate singolarmente. Il significato non è un valore astratto che fa parte di un linguaggio universale, ma è contestualizzato nel flusso della storia. Al fine di decifrare il significato è necessario ricostruire e comprendere la realtà in cui quel significato si è manifestato. Nel saggio *Polite Essays* (1937), Pound analizzò le proprietà che avrebbero consentito di valorizzare le risorse della lingua, individuando: la *melopea* (proprietà musicale della parola), la *fanopea* (la proprietà visuale della parola) e la *logopea* (la proprietà più complessa del linguaggio, che include sia il significato diretto che il ruolo della parola in un determinato contesto). Significativo in tal senso quanto scritto da José Ortega y Gasset nel saggio *Miseria e splendore della traduzione*:

naturale che le lingue, formatesi in paesaggi differenti e in base a esperienze diverse, siano incongruenti [...] falso per esempio supporre che ciò che lo spagnolo chiama bosque sia la stessa cosa che il tedesco chiama Wald, e malgrado ciò il

dizionario ci dice che Wald significa bosco. Se fossimo nello stato d'animo adatto questa sarebbe un'eccellente occasione per inserire ora nel discorso un'«aria di bravura» che descriva i boschi della Germania in contrapposizione a quelli spagnoli [...] invoco qui il mio risultato: la chiara intuizione dell'enorme differenza che esiste tra queste due realtà. E una differenza così grande che non soltanto le due realtà sono oltremodo incongruenti, ma lo sono anche quasi tutti i loro riflessi intellettuali ed emotivi. (Ortega y Gasset 2001: 69)

Risulta ulteriormente chiaro, dunque, come il ruolo svolto dal linguaggio sia fondamentale e, in un certo senso, gravoso: mediante codici linguistici è chiamato infatti a denotare, connotare e comunicare realtà semioticamente complesse, connotate da elementi mnemonici, visivi e sonori. In sostanza, al linguaggio è richiesto di operare intrasemioticamente. Nonostante la complessità multidisciplinare del discorso sulla traduzione, occorre ricordare come, nel mondo accademico, la traduzione (intesa sia in senso pratico che teorico) sia stata a lungo considerata estremamente derivativa e raramente analizzata per se stessa. Di fatto, la pratica traduttiva è stata ritenuta un'attività subordinata a una disciplina principale, un processo meccanico opposto a quello intellettuale e creativo dell'autore. A tal proposito sono interessanti le parole scritte da Hilaire Belloc nel suo saggio *On translation*, scritto nel 1931:

l'arte della traduzione è sussidiaria e derivativa. Per questo motivo non le è stata concessa la dignità di un lavoro originale, pagandone le conseguenze nel giudizio generale degli studi letterari. Questa spontanea sottovalutazione del suo vero valore ha avuto, a lato pratico, l'effetto negativo di abbassarne lo standard richiesto, giungendo addirittura, in certi periodi, a distruggere la stessa arte. L'analoga incomprendimento nei confronti della sua natura ha aumentato tale degradazione: né l'importanza né la difficoltà della traduzione sono mai state colte. (Belloc 1993: 14-15)

Il punto di vista delegittimante assunto a lungo dall'ambiente accademico nei confronti della traduzione ha comportato spesso la mancanza di consapevolezza delle dinamiche dell'atto traduttivo, provocando come conseguenza l'abbassamento degli standard qualitativi delle traduzioni. Il pregiudizio secondo cui la traduzione sarebbe un'attività sussidiaria ha contribuito a sminuire in misura l'attività del traduttore, giungendo al punto di ometterne il nome dai volumi tradotti (Italo Calvino, nel 1965, al fine di garantire un riconoscimento al compito svolto dai traduttori, propose che il nome del traduttore risultasse sul frontespizio dei volumi) nonché destituendo la traduzione di qualsiasi potenziale valenza artistica.

6. Conclusioni

Dunque, in conclusione, il ruolo del traduttore appare difficoltoso in massimo grado. Mediatore culturale sotto il punto di vista più ampio del termine, assume su di sé molteplici responsabilità: nei confronti della fonte che si appresta a tradurre; nei confronti del risultato ottenuto e in quelli di se stesso. Il principio basilare che favorisce la riuscita del lavoro del traduttore è l'efficacia nell'interpretazione

dei propri stimoli, tradotti in modalità espressive che a loro volta devono essere tradotte in media che devono instaurare una comunicazione efficace fra realtà distinte. Proprio considerando i differenti livelli sui quali la traduzione opera, l'aspetto interdisciplinare risulta fondamentale, poiché le realtà indagate rispondono a norme e sollecitazioni specifiche: interpretabili e comunicabili dal linguaggio che deve adattarsi in maniera da poter risultare tramite funzionale. Quindi la traduzione risulta essere analizzabile come procedura che nasce anzitutto nel soggetto singolo, che deve tradursi al fine di poter tradurre. La traduzione è pertanto inevitabile: operando su basi linguistiche prende avvio dalla sfera psicologica e culturale, e affonda le proprie radici nella necessità pratica. Necessità di sopravvivere socialmente e culturalmente e, anzitutto, necessità di esprimere se stessi al fine di comunicare e comunicarsi al sistema globale nel quale si è ineludibilmente calati.

Bibliografia

- BELLOC, H. (1993). «On Translation». In: BASSNETT-MCGUIRE, Susan. *La traduzione. Teorie e pratica*. Milano: Bompiani.
- BOTTIROLI, G. (2006). *Che cos'è la teoria della letteratura. Fondamenti e problemi pratici*. Torino: Einaudi.
- BORELLO, E. (1999). *Teorie della traduzione. Glottodidattica e scienze della comunicazione*. Urbino: QuattroVenti.
- FREUD, S. (1989). *L'interpretazione dei sogni*. In: *Opere*, vol. 3. Torino: Bollati Boringhieri.
- HEIDEGGER, M. (1968). *Sentieri interrotti*. Firenze: La Nuova Italia.
- (1979). *Che cosa significa pensare*. Milano: SugarCo.
- HÖNIG, H. G. (1991). «Holmes' Mapping Theory and the Landscape of Mental Translation Processes». In: LEUVEN-ZWART, K. Van; NAAIKENS, T. (eds.). *Translation Studies: The State of the Art. Proceedings of the first James Holmes Symposium on Translation Studies*. Amsterdam: Radopi, pp. 77-89.
- LACAN, J. (1991). *Il Seminario. Libro II. L'io nella teoria di Freud e nella tecnica della psicoanalisi*. Torino: Einaudi.
- LAVIERI, A. (2009) (a cura di). In: LADMIRAL, J. R. *Della traduzione. Dall'estetica all'epistemologia*. Modena: Mucchi Editore, p. 8.
- LEE-WHORF, B. (1964). *Language, Thought, and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge: MIT Press.
- LEPSCHY, A. L. (2012). «Aspetti della traduzione». In: *Italogramma*, Vol. 4. <<http://italogramma.elte.hu>>.
- MESCHONNIC, H. (1981). «Proposizioni per una poetica della traduzione». In: *Il lettore di provincia*. Ravenna: Longo Editore.
- MILLER, J. A. (1998). *La psicoanalisi*. Roma: Astrolabio.
- MOUNIN, G. (1972). *Teoria e storia della traduzione*. Torino: Einaudi.
- NERGAARD, S. (1995). *Teorie contemporanee della traduzione*. Milano: Bompiani.
- ORTEGA y GASSET, J. (2001). *Miseria e splendore della traduzione*. Genova: Il Nuovo Melangolo.
- OSIMO, B. (2012). *Il manuale del traduttore*. Milano: HOEPLI.
- POUND, E. (1937). *Polite Essays*. Londra: Faber & Faber.
- TOROP, P. (2009). *La traduzione totale*. Milano: HOEPLI.

Fomentando la creatividad: una propuesta didáctica para el aula de traducción*

Ana Rojo

Purificación Meseguer

Universidad de Murcia. Departamento de Traducción e Interpretación

Santo Cristo, 1. 30001 Murcia

anarojo@um.es

purificacion.meseguer@um.es



Resumen

Las necesidades de la sociedad moderna han reinventado la creatividad como una de las fortalezas clave del ser humano, asociándola con rasgos de personalidad positivos (López Martínez et al. 2006). La Unión Europea declaró el año 2009 como Año Europeo de la Creatividad y la Innovación, señalando la creatividad como concepto clave en la economía y educación (Corbalán Berna 2010). La didáctica de la traducción tampoco ha escapado a los encantos de esta fortaleza. A comienzos del siglo XXI se sitúan los primeros trabajos basados en la observación de datos empíricos en el aula de traducción (Kussmaul 2000, 2004, 2007) que estudian el papel de la creatividad en la práctica y didáctica de la traducción. Sin embargo, hasta el momento no se han diseñado cursos específicos para potenciar la creatividad del alumnado de traducción. El objetivo del presente trabajo es precisamente el de diseñar una serie de actividades dirigidas a fomentar la creatividad como competencia básica en el proceso de traducción. Las actividades se integran en el programa de la asignatura *Metodología y Práctica de la Traducción* (UMU) y sus objetivos se dirigen a potenciar los cuatro rasgos medulares de la creatividad según Bayer-Hohenwarter (2010): fluidez, adecuación, flexibilidad y originalidad.

Palabras clave: traducción; didáctica de la traducción; creatividad; personalidad.

Abstract. *Fostering creativity: a didactical proposal for the translation class*

The needs of modern society have reinvented creativity as one of human's basic strengths, associating it with positive personality traits. The European Union declared the year 2009 as the European Year of Creativity and Innovation, pointing to creativity as a key notion in economy and education. Translation teaching has also been attracted to the benefits of creativity. At the beginning of the 21st century, we already find the first studies that analyse the role of creativity in translation teaching by applying a methodology based on empirical classroom observations. However, to date no specific course has been designed to foster the creativity of translation stu-

* La presente investigación ha contado con financiación del Ministerio de Economía y Competitividad (FFI2013-45553-C3-3-P).

dents. This paper aims to design a series of tasks oriented to foster creativity as one of the basic competences in the translation process. These tasks are part of the contents of the subject *Translation Methodology and Practice* (University of Murcia) and their are based on a series of objectives aimed to promote the four central traits of creativity according to Bayer-Hohenwarter (2010): fluidity, adequacy, flexibility and novelty.

Keywords: translation; translation teaching; creativity; personality.

Sumario

- | | |
|--|---|
| 1. La creatividad como fortaleza psicológica | 4. Diseño de tareas específicas para potenciar la creatividad en la clase de traducción |
| 2. La creatividad en los estudios de traducción | 5. Conclusiones |
| 3. Un modelo pluridimensional para analizar la creatividad en traducción | Referencias bibliográficas |

1. La creatividad como fortaleza psicológica

La creatividad es en la actualidad uno de los conceptos básicos de la psicología positiva. Son muchos los que defienden hoy en día la idea de la creatividad como una de las fortalezas centrales del ser humano (López Martínez y Navarro Lozano 2010). Pero para llegar hasta aquí, la creatividad ha tenido que despojarse de las connotaciones negativas que la han acechado a lo largo de la historia. En la Edad Media, el término tenía un marcado carácter blasfemo y en el siglo XIX aún seguía sin ser un concepto tremendamente popular. Parte de esta prensa negativa proviene, sin duda, de la asociación del término con el concepto de genialidad artística. Muchos son los ejemplos de genios artísticos que a lo largo de la historia han hecho gala de una personalidad turbulenta y de un comportamiento asocial. En la historia más cercana, un estudio realizado por investigadores suecos del Instituto Karolinska aportó nuevas evidencias que todavía parecían fomentar aún más la imagen negativa del concepto. Según este estudio, los escritores tenían un mayor riesgo de sufrir ansiedad, y desórdenes bipolares, esquizofrenia y depresión, así como de abusar de ciertas sustancias. Además, se descubrieron imágenes del cerebro que revelaban asombrosas similitudes en los procesos neuronales de las personas altamente creativas y las que padecen de esquizofrenia (Rogers 2010).

Sin embargo, y a pesar de un historial de escasa popularidad, las necesidades de la sociedad moderna han contribuido a reinventar un concepto que ha resurgido con más fuerza que nunca. De este modo, la creatividad se ha revelado hoy en día como una de las fortalezas clave del ser humano y una de las capacidades básicas para el avance científico y social. En la actualidad, la creatividad se asocia mayoritariamente con rasgos de personalidad positivos, como la originalidad, la curiosidad intelectual, la imaginación, la capacidad de decisión, la capacidad

crítica o el sentido artístico, entre otros (Rodríguez Estrada 2005; López Martínez, Corbalán Berna; Martínez Zaragoza 2006). Recientemente, la creatividad se ha asociado además a la innovación. El año 2009 fue declarado por la Unión Europea Año Europeo de la Creatividad y la Innovación, señalando a la creatividad como uno de los conceptos clave de la política y la economía y confiriéndole un papel central en la organización y estimulación del avance científico y social (Corbalán Berna, Limiñana Gras 2010). Desde esta nueva perspectiva, incluso la asociación entre la creatividad y las enfermedades mentales ha adquirido un valor mucho más positivo. Tal como explica Mark Millard, un psicólogo británico miembro de la British Psychological Society, la unión de la creatividad con las enfermedades mentales puede explicar la motivación y determinación compartida por las personas creativas. De esta forma, en lugar de asociar la creatividad a problemas mentales, se ha ido poco a poco vinculando a la salud mental, el bienestar y el aumento de la productividad (Rogers 2010). Es más, su popularidad la ha convertido incluso en una de los protagonistas de la reciente reforma educativa, señalándola como una de las competencias genéricas o transversales en la mayoría de los listados y taxonomías de los nuevos grados universitarios.

Pero pese a su extendida buena prensa entre el público general, en la literatura académica, el estudio de la creatividad aún presenta una serie de problemas que no pueden ser ignorados. Uno de los principales problemas radica en el hecho de que la creatividad aún forma parte de esos conceptos clasificados como difíciles de definir, sobre los que todavía no se ha alcanzado un consenso claro. Una de las mayores dificultades a las que se enfrenta el estudio de la creatividad reside en la naturaleza compleja del fenómeno objeto de estudio. La creatividad es un fenómeno multidimensional que engloba aspectos diferentes de la personalidad. Rodríguez Estrada (2005) agrupa las características de la persona creativa en tres aspectos centrales: *cognoscitivos* (por ejemplo, fineza de percepción y capacidad intuitiva), *afectivos* (autoestima, soltura y libertad, pasión, audacia y profundidad) y *volitivos* (por ejemplo, tenacidad, tolerancia a la frustración, capacidad de decisión). López Martínez y Navarro Lozano (2010) también agrupan en tres categorías la constelación de rasgos que capacitan a la persona creativa: *intelectuales* (caracterizados por el equilibrio entre la apertura y el cierre, la razón y la imaginación, la fluidez y la concentración), *no intelectuales, de personalidad* (entre los que destaca el individualismo, la originalidad y el anti-convencionalismo) y los *no intelectuales, motivacionales* (fundamentalmente la motivación intrínseca y los intereses exploratorios estéticos).

Otro problema relacionado con el anterior radica en las dificultades existentes para obtener una medición objetiva. El carácter multidimensional de la creatividad la convierte en un fenómeno difícil de medir con un solo instrumento. De hecho, existen muy pocos tests de medición validados (por ejemplo, *Test Torrance de Pensamiento Creativo*/TTCT, Test CREA). Dicha dificultad se complica aún más cuando se trata de medir la creatividad en un área específica de estudio, como es el caso de la traducción.

2. La creatividad en los estudios de traducción

Hasta la década de los noventa del siglo xx, la definición del papel que la creatividad desempeña en traducción estuvo marcada por el tipo de enfoque empleado para su estudio. Para los enfoques de corte literario —en especial, los anteriores al siglo xx— la creatividad ejercía un papel central en traducción. Un ejemplo extremo del papel medular de la creatividad se encuentra en los escritores y teóricos de la traducción del Romanticismo, época en la que se consideraba que el genio creativo de un escritor de literatura sólo podía vertirse a una lengua diferente si el traductor poseía un genio creativo de características similares. No existía, sin embargo, ninguna definición clara de los procesos que caracterizaban a la creatividad; por el contrario, una traducción se consideraba más o menos creativa en comparación con el contenido y forma del texto original. Por otra parte, esta visión del traductor como genio creativo similar al del autor del texto original fomentó aún más la consideración de la traducción como actividad de estatus secundario que nunca podría igualar al original. En su tarea de verter a otra lengua un texto ya existente, la creatividad del traductor estaba condenada a quedar limitada por el texto original.

La llegada de los enfoques lingüísticos a comienzos del siglo xx desvió la atención de los procesos creativos, que tanto habían preocupado a los literatos, hacia el contexto lingüístico y discursivo. La excesiva preocupación de los enfoques lingüísticos por sistematizar y regular los cambios textuales experimentados en el texto traducido centraron la atención de los teóricos en las nociones de equivalencia y giros lingüísticos, y la noción de creatividad pareció quedar relegada a un segundo plano. Por otra parte, el esfuerzo de los enfoques lingüísticos por revalorizar otros tipos de traducción diferentes a la traducción literaria también contribuyó al olvido de una noción que estaba íntimamente ligada a esta modalidad de traducción.

No obstante, y a pesar del limitado impacto que la investigación sobre creatividad tuvo en el siglo xx, a finales del mismo y comienzos del XXI es posible encontrar algunos trabajos de corte empírico, ciertamente novedosos y visionarios para la época. El primer trabajo conocido parece ser la investigación de Wilde (1994) sobre el papel de ciertas estructuras sintácticas (construcciones verbales perifrásticas del tipo «tomar una decisión») como elementos creativos. Sin embargo, los estudios más citados por su carácter innovador fueron la serie de investigaciones llevadas a cabo por Kussmaul (1991, 1993, 1997, 1998, 1999, 2000a, 2000b, 2000c, 2004, 2005, 2007a, 2007b) basadas en la observación y recogida de datos empíricos en el aula de traducción. Por primera vez, se intuye en este tipo de investigación el valor de la adopción de un enfoque cognitivo y psicológico para el estudio, la práctica y la didáctica de la traducción. Aparte del trabajo pionero de Kussmaul, también es posible encontrar otros trabajos de alcance más limitado, centrados fundamentalmente en un tipo de texto particular —como por ejemplo en textos publicitarios (Quillard 1998; Jettmarová 1998), en religiosos (Nida 1998, Nord 2005), en traducción audiovisual (Fontcuberta Gel 1997, Chaume Varela 1998), en textos técnicos (Durieux 1991, Schmitt 2005) o en jurídicos (Nida 1998, Pommer 2008)— o en aspectos didácticos (Mackenzie 1998, Lee-Jahnke 2005).

Ya en los comienzos del siglo XXI, el estudio de la creatividad se acomete desde perspectivas diversas, pero por primera vez se observa un intento de definir y medir el concepto. Así, por ejemplo, Dancette, Audet et al. (2007) desarrollan una serie de criterios para definir la creatividad traductológica, y Thoma (2003) incluso crea un test de creatividad específico para la traducción. Además, el trabajo de Thoma investiga también por primera vez la relación entre creatividad y experiencia. Comparando la creatividad de estudiantes de traducción de primer año con traductores expertos, concluye que la creatividad era mayor en los profesionales. El concepto tampoco escapa a la lingüística de corpus y al uso de los corpus de traducción con estudios como los de Kenny (2000, 2006), que identifica en las traducciones un menor grado de novedad o creatividad que en los textos originales.

Con el surgimiento y desarrollo de los enfoques basados en el estudio del proceso de traducción, se observa una nueva aproximación al concepto de creatividad desde una perspectiva más cognitiva y cercana a la psicología. Por una parte, el esfuerzo por desvelar los procesos cognitivos implicados en la tarea de traducción no solo ha contribuido a fomentar el estudio interdisciplinar, importando métodos de investigación de áreas afines con una mayor tradición empírica y experimental, como la psicología, los estudios de bilingüismo o la neurolingüística. Además, ha permitido retomar el estudio de factores relevantes para la traducción desde una perspectiva más cognitiva, evaluando no sólo su impacto en el producto de traducción sino también su papel en los procesos cognitivos que han conducido a dicho producto. Este tipo de estudio ha conducido ciertamente al análisis del proceso cognitivo de traducción desde una perspectiva más experimental y empírica.

Sin embargo, este tipo de estudios de corte cognitivo presenta todavía una serie de dificultades que es necesario afrontar. En primer lugar, en su intento por aplicar métodos experimentales (como por ejemplo, el lector de movimientos oculares o los programas de grabación de los movimientos del teclado como *Translog*), se han centrado en el estudio de los factores más fácilmente analizables y medibles por este tipo de metodologías. No obstante, el protagonismo de los instrumentos de investigación ha conducido en cierta manera a obviar cuestiones de naturaleza más compleja, como la creatividad, pero igualmente relevantes para el proceso traductológico. En segundo lugar, el celo de los enfoques basados en el proceso por adoptar enfoques más experimentales y cuantitativos ha centrado la atención de los investigadores en el potencial de generalización de sus resultados, relegando a un segundo plano el importante papel que los factores individuales y de personalidad desempeñan en la labor del traductor. El resultado ha sido la reciente revalorización que este tipo de factores ha experimentado en los estudios de traducción, con trabajos en áreas tan poco exploradas en traducción como la inteligencia emocional y creatividad (Hubscher-Davidson 2009, *en prensa*; Bayer-Hohenwarter 2009, 2010). Por último, los investigadores interesados en los procesos cognitivos de la traducción han encontrado en los métodos experimentales un nicho propicio para evaluar el papel de ciertos procesos de traducción en términos del esfuerzo cognitivo implicado. Los métodos y las técnicas de áreas como la psicolingüística, la psicología o la neurología se han

convertido en instrumentos ideales para desentrañar el funcionamiento cognitivo del proceso de traducción e interpretación. Sin embargo, en el empleo de estas técnicas, los investigadores también se han encontrado con serias dificultades a la hora de enfrentarse a su manejo y aplicación. Algunas de estas técnicas solo proporcionan información sobre un aspecto concreto del proceso (la mayoría en términos de esfuerzo de procesamiento cognitivo); otras presentan un manejo y aplicación demasiado complejos para investigadores que principalmente tienen una formación lingüística y/o literaria (como es, por ejemplo, el caso del lector de movimientos oculares o la resonancia magnética). Quizás por esta razón, los investigadores de traducción han comprendido que la complejidad de su objeto de estudio requiere un enfoque interdisciplinar, como el propuesto en este trabajo.

3. Un modelo pluridimensional para analizar la creatividad en traducción

El modelo de análisis más completo que existe para analizar la creatividad en traducción es, sin duda, el propuesto por Bayer-Hohenwarter (2009, 2010). Su modelo toma como punto de partida las nueve dimensiones que Guilford (1950) propone como características de una personalidad creativa: sensibilidad ante los problemas, fluidez, originalidad, flexibilidad, capacidad de síntesis, capacidad de análisis, capacidad para reorganizar y redefinir, complejidad del sistema de ideas, y evaluación. Todas estas características se pueden comprimir, en realidad, en las tres dimensiones que se consideran las más prototípicas o representativas de la creatividad, a saber, la flexibilidad, la originalidad y la fluidez.

A partir de estas dimensiones, Bayer-Hohenwarter (2010: 86) establece un modelo aplicado a la traducción basado en cuatro dimensiones centrales: flexibilidad, originalidad, fluidez y aceptabilidad.

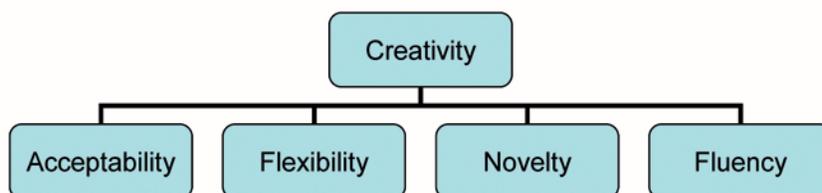


Figura 1. El modelo de Bayer-Hohenwarter (2010: 86).

La *aceptabilidad* está relacionada con la evaluación y la capacidad para resolver problemas y establecer asociaciones. En su modelo, esta dimensión se define como la capacidad para juzgar o evaluar la adecuación de los diferentes equivalentes posibles al *skopos* o finalidad de la traducción. La *flexibilidad* se concibe como la habilidad para producir giros de traducción. Dichos giros consisten básicamente en la capacidad para añadir al mensaje transmitido por las unidades meta un nivel mayor de abstracción (usando soluciones más vagas, generales o abstractas) o de concreción (evocando una idea o imagen más explícita, detallada o precisa), o simplemente

para modificarlo de algún otro modo (usando giros que mantienen el mismo nivel de abstracción, pero cambian la idea o imagen). La *originalidad* se refiere al carácter único de las versiones de traducción producidas. En realidad, Bayer-Hohenwarter (2010: 93) admite que existe un cierto solapamiento entre la originalidad y la flexibilidad, puesto que un giro creativo será también original frente a la mera reproducción del texto origen. Y por último, la *fluidez* se concibe como la serie de características que apuntan a la capacidad del traductor para producir diferentes versiones de una unidad del texto origen de forma automática y con rapidez.

El modelo de dicha autora se completa mediante la definición de una serie de indicadores que actúan como marcadores reflejo de cada una de las dimensiones establecidas. Así por ejemplo, la flexibilidad incluye diferentes marcadores, como los giros creativos primarios, los giros secundarios, la fijación, los giros opcionales y otros procesos cognitivos que expresan fuerza creativa. Los *giros creativos primarios* incluyen las tres habilidades anteriormente mencionadas para añadir al mensaje transmitido por las unidades meta un nivel mayor de abstracción o de concreción, o simplemente para modificarlo de algún otro modo. Los *giros creativos secundarios* implican el uso de cualquier recurso retórico, partícula o elemento lingüístico adoptado exclusivamente en el texto meta para reproducir la función textual y cumplir con el encargo de traducción. La *fijación* actúa como un marcador en sentido contrario, puesto que es la ausencia de fijación la que constituye un signo de flexibilidad y realmente refleja la creatividad, mientras que la presencia de fijación normalmente pone de manifiesto los problemas del traductor para considerar cuestiones relevantes y conduce a un desperdicio de sus capacidades cognitivas. Los *giros opcionales* conducen a una versión «no literal» del texto meta que se aleja opcionalmente de la estructura lingüística del texto origen aun cuando existe la posibilidad de una traducción literal. Los *otros procesos cognitivos que expresan fuerza creativa* incluyen la imaginación (como la visualización escénica o acústica), las estrategias de búsqueda creativa (como la búsqueda de sinónimos), la capacidad para cuestionar el texto origen, el interés por la situación (como la intención de consultar a un cliente para conseguir información específica) y la comprensión creativa (como la capacidad para comprender las palabras en contexto en lugar de la creencia ciega en el diccionario).

El principal marcador de la originalidad en el modelo de Bayer-Hohenwarter (2010) es la presencia de soluciones de traducción únicas o raras frente a las usadas comúnmente por el resto de traductores. La identificación de este marcador implica, por tanto, comparar diferentes versiones de traducción para determinar la que tiene el carácter de única.

La adecuación, al igual que la fijación, se define negativamente, de forma que es la ausencia de «errores de traducción» la que se considera como un marcador reflejo de la capacidad del traductor para evaluar la adecuación de los equivalentes de traducción. Estos «errores de traducción» no incluyen los errores debidos a una competencia deficiente en la L1 (como errores ortotipográficos o gramaticales).

La fluidez incluye tres marcadores que relejan la capacidad del traductor para generar una traducción y que son, a saber, el tiempo que un traductor se detiene en una unidad de análisis particular (*dwell ratio*), el tiempo total empleado en la traduc-

ción, y la automaticidad (como no se discute ni comenta una unidad y no se modifica la traducción final) y espontaneidad (por ejemplo, el traductor no logra encontrar la traducción adecuada, pero más tarde tiene un «arranque de genialidad»).

El siguiente esquema reproduce tanto las dimensiones de la creatividad como los diferentes marcadores en los que se ven reflejadas:

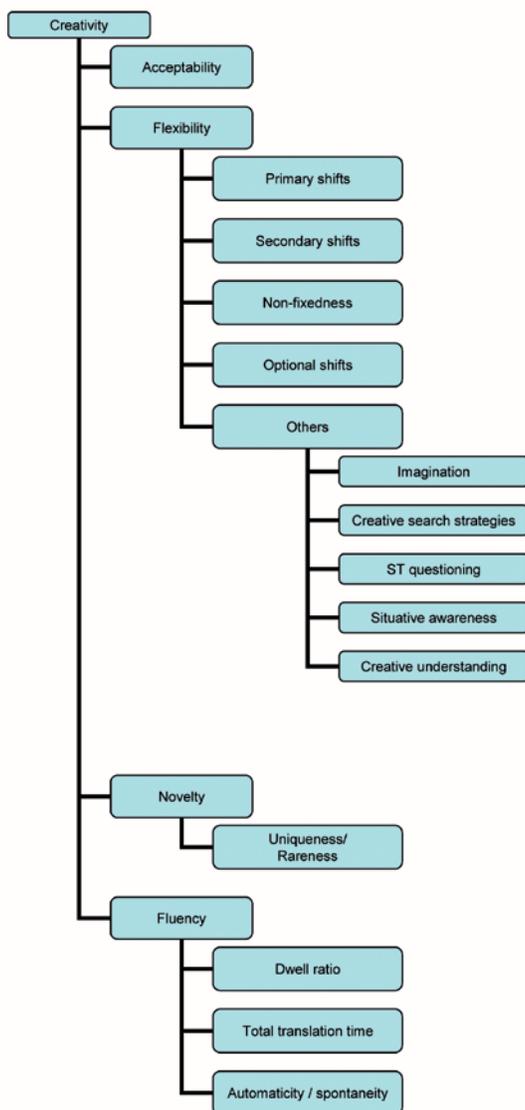


Figura 2. Dimensiones de creatividad y marcadores en el modelo de Bayer-Hohenwarter (2010: 98).

Bayer-Hohenwarter (2009, 2010) usa el modelo expuesto para investigar el desarrollo de la creatividad en alumnos de traducción y compararla con la creatividad de los traductores profesionales. Pero hasta la fecha no existen estudios empíricos que investiguen cómo fomentar la creatividad en el aula de traducción ni tampoco se han desarrollado propuestas didácticas para llevarlo a cabo. En el siguiente apartado se proponen una serie de actividades diseñadas para fomentar la creatividad en el aula de traducción a partir de las cuatro dimensiones de creatividad señaladas en el modelo aquí expuesto.

4. Diseño de tareas específicas para potenciar la creatividad en la clase de traducción

En el panorama actual, la creatividad también ha sido reivindicada como una habilidad central en el contexto educativo (Beghetto 2007; Lin 2011). El estímulo de la creatividad se ha asociado a un aumento de la motivación y a una mejora en el rendimiento académico de los alumnos, favoreciendo el pensamiento crítico y flexible (Treffinger & Selby 2008). Sin embargo, lamentablemente también se ha señalado el fracaso generalizado del sistema educativo en lo relativo a la promoción de la creatividad en el aula (Rojanapanich & Pimpa 2011). Incluso hoy en día, y a pesar de los esfuerzos por implantar nuevas tecnologías y métodos de aprendizaje, la enseñanza continúa demasiado orientada a la memorización y reproducción del conocimiento y se descuida el pensamiento crítico y original (Gonçalves i Fleith 2013). Estas carencias sugieren, sin duda, la necesidad de investigar nuevas formas de fomentar la expresión creativa, desarrollando métodos y programas adaptados a las necesidades concretas del aula y la materia a impartir.

En este sentido el presente trabajo propone el diseño de una serie de actividades orientadas a promover la creatividad en el aula de traducción. Las actividades se integran en el programa de la asignatura *Metodología y Práctica de la Traducción*, impartida en el segundo cuatrimestre del primer curso del Grado de Traducción e Interpretación de la Universidad de Murcia. Los objetivos de las actividades propuestas se dirigen a potenciar los cuatro rasgos medulares de la creatividad según Bayer-Hohenwarter (2010): fluidez, adecuación, flexibilidad y originalidad. La mayoría son variaciones de actividades empleadas para fomentar la creatividad en el aula de forma general, pero los materiales, objetivos y procedimiento han sido adaptados a las necesidades concretas del alumnado de traducción. Por este motivo, estos cuatro rasgos de la creatividad quedan recogidos en dos bloques diferentes que pretenden fomentar (i) la fluidez y adecuación y (ii) la flexibilidad y originalidad, a partir de diez tareas concebidas para su aplicación al aula de traducción.

Bloque I. Tareas orientadas a fomentar la fluidez y la adecuación del alumno

Tarea 1. Posibles parejas de equivalentes

El profesor propone una palabra (preferiblemente polisémica, es decir, con varios significados) y entre toda la clase se traduce sucesivamente del inglés al

español y viceversa, para comprobar cuántas palabras diferentes se generan en cada lengua. Por ejemplo, *nice* (amable-kind-tipo-guy-tío-uncle-rendirse-surrender-entregarse-succumb-sucumbir); o elegante (*gracious-cortés-polite-educado-educated-culto*). En esta tarea caben todo tipo de palabras polisémicas como las inglesas *brown, double, good-looking, easy, good, crane, rock, bow, brush, creep, division, essence, flow, gap, hurdle, mass, rough, vessel*; o las españolas *elegante, extraordinario, problema, bravo, cubo, cruce, dado, dama, cielo, espíritu, frío, familiar, gama, serie, hombre, llama, fibra*. El objetivo es aportar una traducción diferente, aunque potencialmente posible en un contexto hipotético.

Tarea 2. Búsqueda de traducciones potenciales

El profesor propone una palabra que entre todos se traduce al inglés o al español tantas veces como sea posible. Aunque puedan emplearse también en esta ocasión palabras polisémicas, son los hiperónimos, como *clothes* (ropa, pantalón, vestido, falda, jersey, abrigo, traje, chaqueta) o ser vivo (*men, woman, child, animal, plant*), los que ofrecen más posibilidades. En esta tarea, pueden emplearse tanto hiperónimos del inglés, como *vehicles, days, fruits, colors, family, mammals, sports, instruments, cereals, planets, insects, metals, electrical appliances, senses*, como hiperónimos del español, como *vivienda, lente, peces, flores, árboles, huesos, calzado, enfermedad, muebles, verduras, hortalizas, herramientas, moneda, metales, aves*. Al igual que la Tarea 1, el objetivo que se persigue con esta tarea consiste en generar el mayor número de traducciones diferentes y espontáneas de una misma palabra.

Tarea 3. La traducción en pocas palabras

Se facilita al alumno un texto en inglés o en español y se le encarga una traducción que no exceda de la mitad de palabras que contiene el texto original. Se puede utilizar cualquier tipo de traducción subordinada, como la traducción turística, donde, en ocasiones, el espacio dedicado al texto queda limitado por la presencia de imágenes (como en un folleto turístico). Un ejemplo de encargo de traducción podría plantearse de la siguiente manera:

Un hotel recién remodelado prepara un folleto que se repartirá en una importante agencia de viajes española y con el que pretende atraer al mayor número de turistas posible. El folleto contendrá varias imágenes de esta remodelación así como de su paradisiaca situación, por lo que el espacio dedicado al texto queda limitado. El texto original contiene 210 palabras, pero te encargan una traducción al español que no exceda de las 130 palabras.

El objetivo de esta tarea consiste en buscar y emplear estrategias que permitan sintetizar y recoger los aspectos más importantes del texto.

Tarea 4. Trazando un plan de traducción

El profesor presenta un término especializado dentro de un texto y pide a los alumnos que infieran, a partir del contexto y sin ayuda de diccionarios, glosarios

u otra herramienta, su significado. Pueden utilizarse términos procedentes de cualquier campo, como *marca* (turismo), *esclusa* (náutica), *camino terciario* (transporte), *ANOVA* (estadística), *currículo* (educación), *áncora* (relojería), *fac-símil* (periodismo), *carcinoma* (oncología), *fibrocemento* (arquitectura). El objetivo de esta tarea se focaliza en encontrar el modo de dar con fuentes viables y fiables de documentación que permitan desentrañar de forma inmediata y certera el significado de estos términos sin recurrir a las herramientas de las que dispone normalmente el alumno en clase.

Tarea 5. Edición y detección de cambios

El profesor propone a cada alumno editar la traducción de su compañero y llevar a cabo los cambios necesarios. Una vez completa la fase de edición, el alumno entrega su revisión para que éste detecte los cambios elaborados y exprese su acuerdo o desacuerdo con la decisión del compañero. Se puede elegir un texto que invite a una traducción más libre, como un texto periodístico, en el que el alumno pueda plasmar su propio idiolecto. El objetivo de esta tarea es doble: por una parte, reconocer y reflexionar sobre las posibilidades que ofrece la traducción y valorar las decisiones empleadas por otras personas; por otra parte, detectar las principales deficiencias en un tipo de traducción que requiere de soluciones más abiertas y espontáneas.

Bloque II. Tareas orientadas a fomentar la flexibilidad y la creatividad del alumno

Tarea 1. Soluciones de traducción creativas

El profesor propone un problema de traducción concreto y cada alumno busca una posible solución. Acto seguido, se contrastan las diferentes soluciones a las que ha llegado cada alumno. Para esta tarea, puede plantearse desde una situación cómica o un chiste hasta un reto cultural o un juego de palabras, como el siguiente, extraído de la novela de John Marsden, *The Dead of the Night*:

«OK, go on, everyone have a go at me» he said, before I could get out more than half a sentence. «It seemed like a good idea at the time, that's all. If he had come looking for us, Lee and Ellie could have gone straight in and you guys'd now be kissing me on both cheeks and buying me beers.»

«We ought to be kicking you on both cheeks» Lee mumbled. «And you know which cheeks.»

El objetivo de esta tarea es buscar y proponer el mayor número de traducciones que además de creativas reproduzcan el efecto que se consigue con el texto original.

Tarea 2. Una variante traductológica de la técnica del cadáver exquisito

El profesor propone una serie de oraciones o texto cuya traducción requiera de un esfuerzo creativo. Esta tarea se realiza por pares, por lo que cada alumno empieza

a traducir una oración y otro ha de terminarla a partir del trabajo del primero. Una vez que han completado la tarea, se ponen en común las diferentes propuestas de todos los alumnos y se comprueba si hay soluciones parecidas. Esta tarea admite cualquier tipo de texto que plantee un reto creativo, como el siguiente extracto de la adaptación de la serie de Disney *Wizards of Waverly Place*, que introduce un juego de palabras (en negrita) difícil de trasladar al español:

«Guys, which is better for prom?» Justin lowered his arms to get a better look at the two jackets.

«Whoa!» Max cried, as Justin's face came into view.

«Ew!» Alex clapped her hand over her mouth in horror.

Justin couldn't believe how they were reacting to the jackets. They weren't *that* bad. «You guys can never agree on anything.»

«Yeah, but I think we pretty much agree *that's* the biggest zit we've ever seen.» Alex pointed to Justin's forehead.

«What zit?» he asked.

Max reached for the big silver serving spoon his father was holding and handed it to Justin to use as a mirror. Justin's eyes grew wide as he stared at his reflection. There it was. A huge, bright red pimple. Justin screamed. It was horrendous! It was the biggest zit he had ever seen in his life!

His mother hurried over to him. «**My baby has a zit como una montaña!**» She turned to Alex, who wasn't the best at understanding Spanish. «**That means 'like a mountain.'**»

En este caso, el profesor puede introducir el texto en el que se enmarca el reto para que el alumno pueda apreciar la importancia de mantener un juego de palabras que añade un tono humorístico a la escena en su conjunto. Un alumno propone una solución creativa para la primera parte del reto (*My baby has a zit como una montaña!*), mientras el compañero ha de buscar una alternativa que la complemente, al tiempo que mantiene el juego de palabras (*That means 'like a mountain'*). El objetivo de esta tarea es fomentar la flexibilidad y la capacidad para adaptarse a tareas ya especificadas.

Tarea 3. Búsqueda de un contexto de traducción adecuado

El profesor propone una palabra en inglés y otra en español que no es su traducción y pide a los alumnos que inventen un contexto en el que pueda emplearse de traducción. El binomio debe guardar algún tipo de relación, que permita diferentes soluciones y no se convierta en un reto imposible, como los que plantean, por ejemplo, *grave-barril*; *poem-inspiración*; *bread-trabajo*; *milk-sangre*; *girl-guitarra*; *question mark-desconocimiento*; *ears-atención*. De esta manera, el objetivo que se persigue con esta tarea es crear diferentes contextos que, recreados a partir de la imaginación del alumno, puedan admitir las diferentes traducciones propuestas.

Tarea 4. Ampliación del contexto de traducción

El profesor proporciona una serie de oraciones en inglés y pide a los alumnos que las traduzcan y que a partir de ahí escriban un texto completo en español. Las oraciones han de estar diseñadas para fomentar el uso de soluciones creativas. Se pueden recrear, por ejemplo, situaciones que generen expectación o misterio, como la que plantea el siguiente extracto de *The Devil's Whisper*, de la escritora nipona Miyuki Miyabe:

Kazuko headed toward the station. Her friend Yoko Sugano had run out into the road in front of the car. She had appeared so suddenly that the driver had been unable to swerve to avoid her. Kazuko heard her friend's words in her head again. *I'm scared. Kazuko, these girls didn't commit suicide. There was somebody else. And now he is coming after me...* No there wasn't! Kazuko cut off the memory. Who could have done it, and how? You could kill someone, but you couldn't make them commit suicide. You just couldn't! But... Kazuko heard another pair of footsteps on the dark road. She turned around to look. A short distance away she saw a small human shadow. The light of a single street lamp shone behind it, and she couldn't see the face.

"Did I frighten you?" the shadow spoke. "I'm so sorry, I didn't mean to."

Kazuko stood still, staring at it as it drew closer.

El objetivo de esta tarea es, por un lado, buscar propuestas que completen la escena y, por otro, crear el mayor número de historias originales y creativas.

Tarea 5. Búsqueda de soluciones creativas

El profesor plantea al alumno que traduzca una serie de títulos de películas o libros o de slogans, atendiendo al propósito comercial. En este caso, puede proporcionarse algún tipo de material extra que ayude al alumno a tomar una decisión: una sinopsis, en el caso de la película o el libro; el objetivo comercial que persigue la compañía, en el caso del slogan publicitario. Por ejemplo, el texto de contraportada de un libro, como este de *Wizards of Waverly Place*, y cuyo reto queda plasmado en el título que el alumno deberá traducir aportando una solución ingeniosa.

IN YOUR FACE!

Look Who's Talking!

Justin is head over heels for Miranda, the new girl in his biology class. She's smart, beautiful, and has even asked him to be her date for the junior prom! Justin couldn't be more psyched—until he gets a gigantic blemish on his forehead. Alex tries to use some magical mojo to make it disappear, but the spell backfires and brings the zit to life instead! Will Justin be able to hide his talking pimple from Miranda and avoid a *bumpy* situation?

El objetivo de esta tarea consiste en valorar todas las propuestas creativas y elegir la más acertada y la que mejor responda al propósito específico.

Las tareas aquí propuestas no constituyen un inventario exhaustivo de actividades. Se trata, más bien, de una propuesta concreta y flexible, que cualquier

docente puede modificar y adaptar a las necesidades concretas de su alumnado y contexto didáctico particular.

5. Conclusiones

En un mercado guiado por los principios de la mercadotecnia y la competitividad, en el que el deseo de triunfar y alcanzar la excelencia profesional se han convertido en objetivos prioritarios, la creatividad se ha revelado como un arma poderosa para el profesional actual. Así pues, si queremos formar profesionales competitivos y capaces de desempeñar con éxito un puesto de trabajo, es necesario que los docentes incorporemos en los programas de nuestras asignaturas actividades diseñadas para fomentar y estimular las fortalezas y capacidades necesarias para asegurar el éxito profesional. Este trabajo se ha centrado en la creatividad como una de las habilidades esenciales para estimular el avance científico y social, pero, en realidad, existe todo un amplio elenco de habilidades relacionadas con diferentes aspectos de la personalidad que forman parte del aprendizaje afectivo y social, y que podrían, sin duda, aplicarse en el aula para explotar de una manera más eficaz el potencial de aprendizaje de nuestros alumnos.

Las tareas aquí propuestas constituyen el primer paso de un proyecto de investigación, que tiene como objetivo la medición empírica del impacto que estas tareas pueden ejercer en la capacidad del alumnado de traducción e interpretación para producir traducciones de mayor calidad y desarrollar profesionales más flexibles y con una mayor habilidad para adaptarse al mercado de trabajo. Una de las mayores dificultades de dicho proyecto reside precisamente en la medición objetiva de un fenómeno tan complejo y pluridimensional como el constructo de creatividad. Por este motivo, teniendo en cuenta la dificultad para demostrar empíricamente que las tareas expuestas fomentan la creatividad, en el presente trabajo la mayoría de las tareas propuestas son variaciones de actividades aplicadas previamente en el contexto educativo para fomentar la creatividad de los discentes. A pesar de las dificultades, los estudios existentes sugieren que el impacto que esta dimensión puede alcanzar en el proceso de aprendizaje merece ahondar en su investigación.

El contexto educativo español se enfrenta actualmente a serios problemas de masificación y escasez de recursos y, como consecuencia, tiene aún un largo camino que recorrer para adaptarse a un tipo de formación más personalizada y centrada en el potencial personal y emocional de los distintos tipos de alumnos que pueblan sus aulas. No obstante, en los últimos años nuestros centros han comenzado ya un proceso de adaptación hacia una formación basada en el establecimiento de objetivos y el desarrollo de competencias que constituye, sin duda, un primer paso firme para alcanzar la meta de un profesional más competitivo y con una mayor capacidad para adaptarse a las demandas del mercado de trabajo. Las ideas expuestas en el presente trabajo sugieren como segundo paso de dicho proceso el fomento de fortalezas como la creatividad, y de las habilidades asociadas a la misma, como la fluidez, adecuación, flexibilidad y originalidad. Todas ellas nos ayudan a distinguir al individuo de la masa colectiva,

potenciando sus fortalezas afectivas y fomentando sus capacidades sociales y profesionales.

Referencias bibliográficas

- BAYER-HOHENWARTER, G. (2009). «Translational creativity: how to measure the unmeasurable». En: GÖPFERICH, S.; JAKOBSEN, A. L.; MEES, I. M. (ed.). *Behind the Mind: Methods, Models and Results in Translation Process Research*. Copenhagen: Samfundslitteratur, pp. 39-59. (Copenhagen Studies in Language; 37)
- (2010). «Comparing translational creativity scores of students and professionals: flexible problem-solving and/or fluent routine behaviour?». En: GÖPFERICH, S.; ALVES, F.; MEES, I. M. (ed.). *New Approaches in Translation Process Research*. Copenhagen: Samfundslitteratur, pp. 83-111.
- BEGHETTO, R. A. (2007). «Does creativity have a place in classroom discussions? Prospective teachers' response preferences». *Thinking Skills and Creativity*, 2, pp. 1-9.
- CHAUME VARELA, F. (1998). «Textual Constraints and the Translator's Creativity in Dubbing». En: BEYLARD-OZEROFF, A.; KRÁLOVÁ, J.; MOSER-MERCER, B. (ed.). *Translator's Strategies and Creativity*. Ámsterdam, Filadelfia: John Benjamins, pp. 15-22.
- CORBALÁN BERNA, J.; LIMIÑANA GRAS, M. (2010). «El genio en una botella. El test CREA, las preguntas y la creatividad». Introducción al monográfico «El test CREA, inteligencia creativa». *Anales de Psicología*, 26, 2, pp. 197-205.
- DANCETTE, J. [et al.] (2007) «Axes et critères de la créativité en traduction». *Meta*, 52, 1, pp. 108-122.
- DURIEUX, C. (1991). «Liberté et créativité en traduction technique». En: LEDERER, M.; ISRAEL, F. (ed.). *La liberté en traduction. Actes du colloque international* celebrado en E.S.I.T. París: Didier Erudition, pp. 169-179.
- FONTCUBERTA GEL, J. (1997). «Creatividad en la traducción audiovisual». En: FERNÁNDEZ NISTAL, P; BRAVO GOZALO, J. M. (ed.). *Aproximaciones a los Estudios de Traducción*. Valladolid: Servicio de Apoyo a la Enseñanza, pp. 217-230.
- GONÇALVES, F. C.; FLEITH, D. S. (2013). «Creatividad en el aula: percepciones de alumnos superdotados y no-superdotados». *Revista de Psicología*, 31, 1.
- GUILFORD, J. P. (1950). «Creativity». *American Psychologist*, 5, pp. 444-454.
- HUBSCHER-DAVIDSON, S. (2009). «Personal Diversity and Diverse Personalities in Translation: a Study of Individual Differences». *Perspectives: Studies in Translatology*, 17, 3, pp. 175-192.
- (en prensa, 2014). «Emotional Intelligence and Translation Studies: A New Bridge». *Meta: Translator's Journal*, 58, 2.
- JETTMAROVÁ, Z. (1998). «Literalness as an Overall Strategy for Translating Advertisements in the Czech Republic». En: BEYLARD-OZEROFF, A.; KRÁLOVÁ, J.; MOSER-MERCER, B. (ed.). *Translator's Strategies and Creativity. Selected papers from the 9th international conference on translation and interpreting*. (Praga, septiembre 1995). Ámsterdam, Filadelfia: John Benjamins, pp. 97-10.
- KENNY, D. (2000). «Lexical Hide-and-Seek: Looking for Creativity in a Parallel Corpus». En: OLOHAN, M. (ed.). *Intercultural faultlines: textual and cognitive aspects. Research models in translation studies*. Vol. 1. Manchester: St. Jerome, pp. 93-104.
- (2006). «Creativity in translation: opening up the corpus-based approach». En: KEMBLE, I.; O'SULLIVAN, C. (ed.). *Proceedings of the Conference held on 12th November 2005 in Portsmouth*. Portsmouth: University of Portsmouth, pp. 72-81.

- (1991). «Creativity in the Translation Process: Empirical Approaches». En: LEUVEN-ZWART, K. M. van; NAAIKJENS, T. (ed.). *Translation Studies: The State of the Art. Proceedings of the First James S. Holmes Symposium on Translation Studies. Approaches to translation studies 9*. Amsterdam, Atlanta: Rodopi, pp. 91-101.
- (1993). CHRISTIAN SCHMITT, H. «Neue Methoden der Sprachmittlung». *Target*, 5, 1, pp. 107-110.
- (1997). «Comprehension processes and translation. A think-aloud protocol (TAP study)». En: SNELL-HORNBY, M.; JETTAROVÁ, Z.; KAINDL, K. (ed.). *Translation as Intercultural Communication: Selected papers from the EST Congress. Praga*, 239.
- (1998). «Kreativität». En: M. SNELL-HORNBY, M.; HÖNIG, H. G.; KUSSMAUL, P. [et al.] (ed.). *Handbuch Translation*. Tübingen: Stauffenburg, pp. 178-180.
- (1999). «Die Übersetzung als kreatives Produkt». En: GIL, A; HALLER, J; STEINER, E. [et al.] (ed.). *Modelle der Translation. Grundlagen für Methodik, Bewertung, Computermodellierung*. Frankfurt: Peter Lang, pp. 177-189.
- (2000a). «Kreatives Übersetzen». *Studien zur Translation*, 10. Tübingen: Stauffenburg.
- (2000b). «A Cognitive Framework for Looking at Creative Mental Processes». En: OLOHAN, M. (ed.). *Intercultural Faultlines. Research Models in Translation Studies I: Textual and Cognitive Aspects*. Manchester: St. Jerome, pp. 57-72.
- (2000c). «Types of creative translating. En: CHESTERMAN, A.; GALLARDO SAN SALVADOR, N.; GAMBIER, Y. (ed.). *Translation in Context*. Amsterdam, Filadelfia: John Benjamins, pp. 117-126.
- (2004). «Translation als kreativer Prozess – ein kognitionslinguistischer Erklärungsversuch. En: ZYBATOW, L. N. (ed.). *Translation in der globalen Welt und neue Wege in der Sprach- und Übersetzerausbildung*. Frankfurt: Peter Lang, pp. 93-116.
- (2005). «Translation through visualization». *Meta*, 50, 2, pp. 378-391.
- (2007a). «Kreatives Übersetzen». *Studien zur Translation*, vol. 10. Tübingen: Stauffenburg.
- (2007b). *Verstehen und Übersetzen. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr.
- LEE-JAHNKE, H. (2005). «Unterrichts- und Evaluierungsmethoden zur Förderung des kreativen Übersetzens». *Lebende Sprachen*, 50, 3, p. 125-132.
- LÓPEZ MARTÍNEZ, O.; NAVARRO LOZANO, J. (2010). «Rasgos de personalidad y desarrollo de la creatividad». *Anales de psicología*, 26, pp. 151-158.
- LIN, Y-S. (2011). «Fostering creativity through education – a conceptual framework of creative pedagogy». *Creative Education*, 3, pp. 149-155.
- MACKENZIE, R. (1998). «Creative Problem-Solving and Translator Training». En: BEYLARD-OZEROFF, A.; KRÁLOVÁ, J.; MOSER-MERCER, B. (ed.). *Translator's Strategies and Creativity. Selected papers from the 9th international conference on translation and interpreting*. Amsterdam, Filadelfia: John Benjamins, pp. 201-206.
- NIDA, E. A. (1998). «Translators' Creativity versus Sociolinguistic Constraints». En: BEYLARD-OZEROFF, A.; KRÁLOVÁ, J.; MOSER-MERCER, B. (ed.). *Translator's Strategies and Creativity. Selected papers from the 9th international conference on translation and interpreting*. (Praga, septiembre 1995). Amsterdam, Filadelfia: John Benjamins, pp. 127-136.
- NORD, C. (2005). «Kreativität und Methode – spannende oder gespannte Beziehung?». *Lebende Sprachen*, 50, 3, pp. 137-141.
- POMMER, S. E. (2008). «No creativity in legal translation?». *Babel*, 54, 4, pp. 355-368.
- QUILLARD, G. (1998). «Translating Advertisements and Creativity». En: BEYLARD-OZEROFF, A.; KRÁLOVÁ, J.; MOSER-MERCER, B. (ed.). *Translator's Strategies and Creativity. Selected papers from the 9th international conference on translation and*

- interpreting*. (Praga, septiembre 1995). Ámsterdam, Filadelfia: John Benjamins, pp. 23-31.
- RODRÍGUEZ ESTRADA, M. (2005). *Manual de creatividad. Los procesos psíquicos del desarrollo*. Alcalá de Guadaíra (Sevilla): Editorial MAD.
- ROGERS, M. (2011). «LSP Translation and Creativity». *SYNAPS - A Journal of Professional Communication*, 26, pp. 42-47.
- ROJANAPANICH, P.; PIMPA, N. (2011). «Creative education, globalization and social imaginary». *Creative Education*, 2, pp. 327-332.
- SCHMITT, P. A. (2005). *Grenzen der Kreativität. Lebende Sprachen*. 50, 3, pp. 104-111.
- THOMÄ, S. (2003). *Creativity in Translation. An Interdisciplinary Approach*. Tesis doctoral. Salzburg: University of Salzburg.
- TREFFINGER, D.; SELBY, E. C. (2008). «Comprendiendo y desarrollando la creatividad: Una aproximación práctica». *Revista de Psicología*, 1, pp. 7-21.

Recursos para las actividades

- ALEXANDER, H. (2008). *In Your Face. Wizards of Waverly Place*. Book 3. Disney Press: Nueva York.
- MARSDEN, J. (2006). *The Dead of the Night*. The Tomorrow Series 2. Scholastic Paperbacks: Nueva York.
- MIYABE, M. (2010). *The Devil's Whisper*. Kondansha: Nueva York.

El Trabajo de Fin de Grado en el Grado de Traducción e Interpretación: evaluación de competencias y contenidos asociados al título. Estudio analítico y consecuencias didácticas

Silvia Roiss

Universidad de Salamanca. Facultad de Traducción y Documentación
Calle Francisco de Vitoria, 6-16. 37008 Salamanca
roiss@usal.es



Resumen

El Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad de Salamanca lleva tres años de experiencia en relación con el Trabajo de Fin de Grado (TFG), ya que la implantación del Grado se llevó a cabo en bloque en el año académico 2010/11. En este artículo se analizarán cuatro elementos clave en relación con el TFG que —según nuestra corta experiencia— influyen en gran medida en el buen desarrollo del mismo. Por un lado, analizaremos la denominación de dicho trabajo como asignatura obligatoria para, en un segundo paso, debatir su forma de asignación mediante sorteo. Más adelante, haremos hincapié en la tutoría y en el cómputo de ECTS efectuado al respecto. Una vez analizados estos cuatro componentes estrechamente interrelacionados, pasaremos a ofrecer una herramienta didáctica útil que servirá como instrumento de socialización y de ayuda psicopedagógica: el contrato de aprendizaje. Se considera una fuente de motivación y de ayuda metodológica con la cual pretendemos no sólo fijar el itinerario del aprendizaje autónomo sino también los objetivos de aprendizaje en términos de competencias tan importantes para el desarrollo satisfactorio del TFG.

Palabras clave: TFG; denominación; asignación; tutoría; cómputo de ECTS; contrato de aprendizaje.

Abstract. *The final year dissertation in the new bachelor's degree course in translation and interpreting: evaluation of the skills and contents associated with the degree. Analytical study and didactic consequences*

The Department of Translation and Interpreting at the University of Salamanca has now had three years' experience with the Final Year Dissertation, as implementation of the new bachelor's degree was carried out all four years at once in the academic year 2010-11. In this article we analyze four key elements relating to the final year dissertation which, from our still limited experience, have an important influence on its successful completion. First, we shall consider what underlies the designation of the dissertation as a compulsory subject, and then discuss the way it is assigned by means of a draw. Third, we shall focus on the tutoring work and finally on

the calculation of ECTS credits involved. After analyzing these four closely related aspects, we will go on to offer a didactic tool which may be of use as an instrument for socialization and psychopedagogic encouragement: the learning contract. This would appear to be a source of motivation and methodological assistance, with which we aim not only to define the timescale for the student's achievement of their learning objectives but also to make explicit these objectives, in terms of competences, which are so important for a satisfactory completion of the final year dissertation.

Keywords: Final Year Dissertation; designation; the way of assigning; tutoring; calculation of ECTS credits; learning contract.

Sumario

1. Introducción	4. Conclusiones
2. Problemática	Referencias bibliográficas
3. El contrato de aprendizaje	Anexos

1. Introducción

El objetivo de este artículo es analizar las dificultades que plantea la asignatura *Trabajo de Fin de Grado* (TFG), concretamente en el Grado de Traducción e Interpretación de la Universidad de Salamanca. La primera parte está dedicada al estudio analítico, considerando tanto la denominación como la asignación de dicha asignatura, para en un segundo paso, hacer hincapié en la tutoría así como en el cómputo de créditos del TFG. Concluiremos nuestra exposición, desde un punto de vista didáctico, ofreciendo una herramienta concreta con el fin de paliar las deficiencias encontradas relacionadas con dicha asignatura: lo que hemos denominado contrato de aprendizaje.

Hemos de decir que la transición de la Licenciatura al Grado en Traducción e Interpretación en la Universidad de Salamanca no se ha producido de manera gradual, sino que se optó por una implantación en bloque en el año académico 2010/2011. De este modo, el alumnado que estuviera cursando la Licenciatura se podría pasar al Grado en 2º, 3º o 4º curso y así salir con la nueva titulación. Queremos resaltar que casi ninguno de los nuevos Grados de esta universidad siguió ese sistema, y en todas las facultades a día de hoy coexisten planes de Licenciatura y planes de Grado. En nuestro caso, la gran mayoría de los estudiantes —después de haber sido consultados—, optó por pasarse al Grado y esto nos ha permitido que basemos el tema que nos ocupa aquí en una experiencia de tres cursos académicos.

La definición de TFG se halla en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales de Grado, Máster Universitario y Doctorado, modificado por el Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, e indica, en el Artículo 12, que las enseñanzas oficiales de Grado «concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo de Fin de Grado

que [como asignatura perteneciente al plan de estudios] tendrá entre 6 y 30 créditos, que deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título». ¹ No recoge nada sobre el proceso de elaboración ni de evaluación de las competencias, más bien estas cuestiones se dejan al amparo de cada universidad en su ejercicio de autonomía.

2. Problemática

Las líneas que siguen a continuación están basadas exclusivamente en la experiencia adquirida durante los tres años de andadura del TFG en nuestro departamento debido a que tal como afirman Ferrer et. al (2013: 1) se observa una «escasez de documentación específica sobre el Trabajo de Fin de Grado a estas alturas del proceso de reforma universitaria europea [...]». La definición administrativa es —como se ha indicado hace un momento— imprecisa y poco clara, dejando finalmente a merced de cada departamento el desarrollo de su propio marco de acción. En este sentido, Montero et. al. (2003: 146) destacan que «[l]a información existente en las Guías Académicas de muchas de las titulaciones sobre los TFG es reducida llegando en algunas a ser mínima». He aquí un breve recorrido por varios departamentos escogidos al azar y pertenecientes a la Universidad de Salamanca en el que queremos dar cuenta de la diversidad, concretamente en relación con el número de trabajos asignados a cada tutor, la asignación de créditos al TFG en dichos departamentos y la defensa del mismo. Están basadas en las respectivas normas complementarias de cada departamento y dan fe de la disparidad de criterios.

Figura 1. Breve recorrido

Facultad/Dpto.	TFG asignado/profesor	ECTS	Defensa pública
Grado en Geografía e Historia	máx. 5 (sin sorteo)	12	no
Grado en Filosofía	máx. 5 (sin sorteo)	6	sí
Grado en Traducción e Interpretación	máx. 3 (con sorteo)	6	no
Grado en Matemáticas	no especificado (sin sorteo)	24	sí

La consulta de la autora de este artículo a diversas comisiones TFG de distintas facultades de esta universidad demuestra la sensación de desánimo, de desazón, de confusión y de desconcierto que se hace notar por las dos partes involucradas en el proceso —el tutor y el alumno— cuando la maquinaria promovida por el TFG se pone en marcha. Creemos que es fruto de la interacción de varios problemas relacionados con esta *asignatura* y que vamos a presentar a continuación.

1. Reglamento de Trabajos de Fin de Grado y Fin de Máster de la Universidad de Salamanca, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad el 27 de julio de 2010, Preámbulo, p. 1.

2.1. La denominación del TFG como asignatura

A nuestro modo de ver, la denominación en sí no ayuda en absoluto a aclarar las dudas que surgen en relación con el TFG, más bien conduce a equívoco. Al formar parte del plan de estudios, el TFG con una asignación (en nuestro caso) de 6 ECTS —a primera vista— es considerado una *asignatura obligatoria más* del entramado de materias que han de cursar los estudiantes de Traducción e Interpretación. Pero su «fisionomía» dista considerablemente del resto de las troncales. No se imparte como tal y no existe programa ni ficha técnica de la misma. Es la culminación de la formación recibida durante cuatro años plasmada en un trabajo escrito. Se trata, en definitiva, de un trabajo autónomo que cada estudiante ha de realizar bajo la orientación de un tutor, entendiendo la realización del TFG como «un ejercicio integrador de los contenidos formativos recibidos y las competencias adquiridas en el título».²

Sirva aquí a modo de recordatorio la clasificación señalada en el Proyecto Tuning (González y Wagenaar 2003, 2005) que diferencia entre competencias transversales que afectan a todas las disciplinas, y específicas que son exclusivas no sólo de la titulación sino también de cada asignatura. Según la descripción arriba indicada, el alumno ha de saber plasmar el binomio contenidos-competencias en su trabajo que, según recoge la normativa, puede ser tanto de revisión e investigación bibliográfica como de carácter profesional.

En efecto, en nuestro caso, se trata de trabajos de investigación, de carácter teórico o empírico, en el ámbito de los Estudios de Traducción o disciplinas afines, incluidos trabajos lexicográficos o terminológicos. También son válidos trabajos de revisión bibliográfica de las investigaciones existentes en un ámbito determinado del área de conocimiento o bien traducciones comentadas y/o con aparato crítico. Por último se acepta también la comparación y crítica de traducciones. Si el objetivo es que el alumno demuestre su capacidad de aunar los contenidos recibidos y las competencias adquiridas aplicándolos de forma consecuente a un trabajo de investigación, de revisión, de traducción comentada o de comparación/crítica de traducción es tarea del tutor especificar de manera pormenorizada las «exigencias del guión» para cada uno de los diferentes tipos de trabajo.

Mucho se ha escrito sobre las competencias genéricas o transversales y específicas y podemos decir que no existe total unanimidad en cuanto a su clasificación (véase Bunk 1994, Hernández Pina 2005, Suárez Arroyo 2005, Rodríguez 2008, González y Wagenaar 2005, Benhayón Benarroch 2011, entre otros). De nuevo, nos gustaría insistir en la definición. Una competencia genérica es, como su propio nombre indica, aquella que es común a todos los perfiles que ofrece el mundo profesional. La competencia específica, en cambio, es aquella que determina un espacio profesional concreto. Coincidimos plenamente con Pulido (2008: 39) cuando dice:

[...] en la universidad deberán ser enseñadas y adquiridas competencias tanto relativas a la ciencia (conocer), a los procedimientos (hacer), a las relaciones (convivir) y al desarrollo de la propia persona del estudiante futuro profesional (ser).

Hemos elaborado la siguiente ficha para la identificación de competencias basada en Rullan et al. (2010), y que no es otra que el fiel reflejo de las palabras anteriormente citadas.

FICHA DE IDENTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS TFG (Traducción/Interpretación)	
Nombre del estudiante:	
Mail de contacto:	
Tutor/a asignado/a:	
Trabajo que realiza:	
<input type="checkbox"/> Trabajo de investigación <input type="checkbox"/> Trabajo de revisión bibliográfica <input type="checkbox"/> Traducción comentada <input type="checkbox"/> Comparación y/o crítica de traducciones	
Título del TFG:	
Competencias que debe demostrar el estudiante	
Competencias genéricas/transversales	1. Habilidad comunicativa 2. Capacidad de resolver problemas 3. Capacidad de razonamiento crítico 4. Capacidad de tomar decisiones 5. Habilidades de gestión de la información 6. Capacidad de análisis y síntesis 7. Capacidad de organizar y planificar 8. Capacidad de generar nuevas ideas (creatividad) 9. Compromiso ético 10. Habilidad de trabajar de forma autónoma 11. Interés en actualizar conocimientos 12. Motivación para alcanzar el éxito
Competencias específicas	1. Habilidades de investigación 2. Interrelacionar, profundizar y gestionar racionalmente los contenidos formativos recibidos a lo largo del grado y aplicarlos en el desarrollo del tema asignado en el ámbito traductológico [que debe completar el tutor según el tipo de trabajo que realiza el alumno] .

Figura 1. Identificación de competencias.

Es importante que el tutorando sea guiado por el tutor en todo momento para saber plasmar las competencias tanto genéricas como específicas en el TFG asignado. El tutor, en su rol de «dinamizador y facilitador del proceso de aprendizaje» (art. 3.2. Reglamento, p. 1), tiene la obligación de ejercer como tal. Las aclaraciones sobre las competencias que tiene que aportar el estudiante son imprescindibles, máxime cuando sabemos que

la competencia no es únicamente un conocimiento, ni una habilidad, ni una actitud, sino que supone el uso de operaciones mentales complejas en las que se produce una combinación dinámica de atributos que juntos permiten desempeñar eficazmente una tarea al tiempo que se es consciente de por qué y para qué se hace. (Rekalde 2011: 181) [El subrayado es nuestro.]

Si a esto añadimos la existencia de relaciones significativas entre motivación intrínseca, valoración de la tarea y creencias de autoeficacia (véase Rinaudo et al. 2003), con la asignación del TFG mediante sorteo no estamos favoreciendo que tales operaciones complejas se lleven a cabo ya que dicha asignación, en nuestro caso, no tiene en cuenta las preferencias e inquietudes científicas del alumnado, motores estos para estar más motivado.

2.2. La asignación del TFG

Como es bien sabido, la plantilla de un departamento universitario se compone de profesionales expertos cuya colaboración y aportación en cuanto a los contenidos y metodologías presentan el entramado estructural del que se nutre cualquier carrera universitaria. El alumnado de 4º curso en el caso del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Salamanca asciende a unos 80 estudiantes aproximadamente. Un 60% de los mismos pertenece a la opción de 1.ª Lengua Extranjera (Inglés), un 25% a la opción de 1.ª Lengua Extranjera (Francés) y el resto —un 15%— a la opción de 1.ª Lengua Extranjera Alemán. Esta *compartimentación* condiciona en gran medida la adjudicación de los TFG. El 88% de los profesores que imparten asignaturas en el Grado de Traducción e Interpretación están involucrados tanto en su labor de tutor como en su labor de evaluador. La distribución de los tutores hasta este año académico se efectuaba de manera ecuánime procurando que cada tutor tuviera el mismo número de trabajos asignado. Dicho de otra manera, el número de trabajos propuesto era el cociente entre el número de estudiantes de último curso de la titulación y el número de profesores de la misma. En todo caso, con un mínimo de uno por materia impartida. Hasta la promoción del año académico 2012/13, los TFG se asignaban por un procedimiento de sorteo «doble ciego», sorteando un estudiante y un profesor. El sorteo incluía a cada profesor hasta que su nombre hubiera salido tantas veces como trabajos le correspondían por cociente. Este método ha sido criticado por parte de algunos profesores, ya que no se habían tenido en cuenta ni la dedicación (completa o parcial) ni la carga lectiva de algunos profesores externos, ajenos a la plantilla de Traducción e Interpretación que en algunos casos asciende a sólo 2,5 ECTS impartidos. La comisión de TFG (cuya presidenta recién incorporada a la comisión es la autora de este artículo) ha decidido tener estos factores en cuenta y asignar sólo un máximo de dos trabajos tanto a los profesores externos como a los profesores asociados a tiempo parcial que se han ofrecido a colaborar dejando al resto de la plantilla con entre tres y cuatro TFG por profesor.

No obstante, hemos de admitir que tanto el antiguo como el nuevo procedimiento van en un claro detrimento de la libertad de elección tanto del tema como

del tutor por parte del alumno. Si bien es cierto que cada tutor facilita a la comisión TFG una lista con las respectivas líneas de investigación de las cuales el estudiante, una vez le haya sido asignado el tutor, puede elegir la que más le interesa, éste no siempre queda satisfecho con la oferta. Al decir verdad, de esta manera, se le priva al estudiante de realizar la investigación en un área de especial interés científico para él como puede ser la terminología, la lexicografía, la subtitulación, la interpretación simultánea, la deontología, por mencionar algunos, ya que no siempre los campos ofrecidos por el tutor asignado coinciden con el preferido por el alumno. Este hecho puede tener una influencia de más o menos calado en su comportamiento motivacional. Hasta donde sabemos es muy difícil —por decir, imposible— satisfacer el interés del estudiante en este sentido dado que esto llevaría a un desequilibrio en cuanto a número de trabajos por tutor. A esto se añade otra circunstancia más que dificulta sobremanera la asignación en un departamento de Traducción e Interpretación: las lenguas de trabajo.

La normativa interna prevé que los TFG pueden girar en torno a cualquiera de las lenguas de trabajo (Español, Inglés, Francés o Alemán). Para el sorteo, por lo tanto, se tiene en cuenta la combinación lingüística del alumno. Si el tutor sorteado no imparte una asignatura transversal o no coincide con el par de lenguas del alumno sorteado, es automáticamente devuelto al bombo respondiendo así a la particularidad de doble ciego a la que hicimos referencia hace un momento. Podemos decir que el descontento es generalizado cada vez que se efectúa el sorteo, pero que hasta la fecha no lo hemos sabido resolver, ya que la absoluta igualdad de condiciones impide otra manera de proceder. Existe la posibilidad de cambiar de tutor mediante una solicitud motivada. El par de lenguas no se considera en ningún caso motivo suficiente para que dicho cambio se pueda llevar a cabo, tampoco la alusión a motivos personales. Somos conscientes de que desde el punto de vista psicológico el sorteo, como factor o estímulo externo, no favorece el comportamiento motivado del alumno por las circunstancias descritas hace un momento. Este hecho se ve reflejado claramente en la actitud del alumno en relación a las tutorías.

2.3. La tutoría del TFG

Para la presentación del TFG el artículo 9.2 del Reglamento exige que el estudiante haya superado la totalidad de las otras asignaturas que conforman el plan de estudios. Este hecho nos preocupa sobremanera, ya que el estudiante no podrá ni matricular ni entregar su TFG antes de la publicación de las actas provisionales (año académico 2013/14, 1.ª convocatoria: 9 de junio y para la 2.ª convocatoria el 5 de julio). Como fecha de presentación de TFG para la 1.ª convocatoria se ha acordado en Junta de Facultad el 10 de julio y en 2.ª convocatoria el 12 de septiembre.

Venimos constatando a lo largo de estos tres años que, una vez asignado el profesor, el alumno o bien tarda en presentarse ante él o bien se presenta de manera muy irregular. Creemos que —a parte de la motivación mermada en casos de adjudicación insatisfactoria— la razón radica en que los estudiantes

están tan inmersos en sacar adelante las asignaturas de su último año de carrera con todo lo que ello implica (horas presenciales, tutorías, exámenes parciales, pruebas finales, trabajos en grupo, individuales, horas semipresenciales, realización de carpetas de aprendizaje, prácticas etc.) que parece que «se olvidan» de la asignatura llamada TFG. Por mucho que el tutor como dinamizador y facilitador del proceso de aprendizaje insista en la regularidad con la que haya que atender a las tutorías establecidas al respecto, nuestra corta experiencia nos ha demostrado que la actitud de una parte considerable de los alumnos es más bien la de hacer caso omiso a estas llamadas de atención. El escaso mes que queda en primera convocatoria para la presentación del TFG, por lo tanto, obliga a una actividad frenética tanto por parte del tutor como por parte del alumno en los casos en los que el tutorando no haya respondido de manera responsable a las tutorías ofrecidas por parte del tutor. Hay casos extremos —siempre existen— que pretenden la revisión del TFG a escasos días del plazo establecido para la entrega exigiendo al tutor el visto bueno sin que haya habido apenas implicación personal, evidentemente, sin éxito.

Los alumnos más aplicados, en cambio, sí disfrutan de la tutoría estricta y necesaria, en la que el tutor académico debe exponer al estudiante las características del TFG. Le ha de asistir y orientar en su desarrollo y tiene que velar por el cumplimiento de los objetivos fijados. La normativa lo dicta así. Esta labor por parte del profesor requiere un esfuerzo adicional considerable que se triplica y hasta se cuadruplica según el número de TFG asignado y que nos conduce al cuarto punto.

2.4. *El cómputo de la tutoría académica*

Hemos anunciado ya que la media de TFG asignado por tutor es de tres a cuatro trabajos en el caso del Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad de Salamanca (exceptuando a profesores externos y asociados a tiempo parcial como se ha indicado en otro momento). El cómputo de la tutoría académica de los TFG en el compromiso de dedicación docente de los profesores se realiza de acuerdo con lo que anualmente se aprueba en el *Modelo de plantilla* de la Universidad y asciende a un límite de 60 horas presenciales. La tipificación se hace de dos modos: TFG1: trabajo teórico o teórico-práctico en los que el estudiante no requiere un adiestramiento especial; y TFG2: un trabajo eminentemente práctico que requiere un adiestramiento especial en ciencias técnicas, y en los que el profesor tiene que iniciar al estudiante en estas técnicas. En los TFG1, la dedicación docente del profesor se fija en la acción tutorial a los estudiantes. En los TFG2 la dedicación se fija, no sólo en la acción tutorial, sino también en el factor de corrección que se incorpora a la presencialidad (TFG1: 2h/ECTS/estudiante; TFG2: 2h/ECTS/estudiante + 1h/ECTS/estudiante).³

3. Plan de Organización de la actividad académica del PDI de la Universidad de Salamanca (Modelo de Plantilla), aprobado en el Consejo de Gobierno de 17 de diciembre de 2010 y modificado en el Consejo de Gobierno de 24 de julio de 2013, p. 5.

A nuestro modo de ver, una vez más, la normativa no está clara y deja lagunas para su interpretación. ¿Cómo estipula el Rectorado las horas de tutorías exactamente? ¿En qué medida afecta a la RTP? ¿Tiene en cuenta las diferentes cargas de créditos ECTS que fija cada Departamento? ¿Tienen constancia de los distintos métodos de asignación en los diferentes departamentos? Como hemos podido saber existen departamentos que ofrecen una lista cerrada de tutores y los estudiantes según el expediente que tengan se apuntan por orden de prelación. Se dan casos en los que un tutor llega a dirigir hasta 6 TFG y más en un año académico, sin contar los trabajos de Fin de Máster. Nuestra experiencia nos lleva a afirmar que el docente que se toma en serio su labor de tutor hoy en día no da abasto teniendo en cuenta las horas dedicadas a la tutoría, corrección, motivación y ayuda a la redacción; en definitiva, a la dinamización y facilitación del proceso del aprendizaje del estudiante. En un intento de paliar esta situación, queremos aportar una modalidad de enseñanza centrada en la adquisición de competencias que nos parece muy útil: el contrato de aprendizaje.

3. El contrato de aprendizaje

Una vez analizados los problemas que surgen en relación con la realización de un trabajo de esta índole, nos hemos de preguntar desde el punto de vista didáctico por cómo amortiguar algunos de los defectos descritos. En lo que a la tutoría se refiere, queremos resaltar una herramienta idónea para la necesaria re-orientación en la relación alumno-profesor: el contrato de aprendizaje «donde el alumnado se compromete a trabajar para integrar las competencias seleccionadas» (Ferrer et al. 2012: 50). La pedagogía del contrato surge en los años 80 en un intento de abordar los distintos niveles de aprendizaje de los estudiantes y de favorecer ambientes de aprendizajes más eficientes (Collins, Brown y Newman 1989). Se considera un instrumento de socialización y de ayuda psicopedagógica que sirve tanto como fuente de motivación como de ayuda metodológica. Es un documento escrito en el que se explicitan una serie de compromisos previamente negociados. Los términos contractuales basados en la negociación y el compromiso y su proceso de diálogo interactivo se estiman como las aportaciones más interesantes. De esta manera, no sólo se estimulan el intercambio de opiniones y los comentarios sobre las necesidades sino que se decide en colaboración la forma de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto es importante ya que no queremos un alumno experto en memorizar contenidos; todo lo contrario, queremos que sepa dar significado a lo que aprende, relacionarlo con los conocimientos adquiridos, otorgar una coherencia a lo aprendido para poder recurrir a ello con soltura y seguridad.

La pedagogía de contrato es aquella que organiza las situaciones de aprendizaje en las que existe un acuerdo negociado precedido de un diálogo entre interlocutores que se reconocen como tales, con el fin de alcanzar un objetivo, ya sea cognitivo, metodológico o de comportamiento. (Przesmycki 2000: 17)

Es obvio que el TFG aúna los tres objetivos descritos en la cita anterior. Sin duda, es un trabajo *cognitivo*, ya que el estudiante ha de aplicar los conocimientos y (sub-) competencias adquiridos durante la carrera y plasmarlos en este trabajo científico (el qué); es *metodológico* porque tiene que demostrar su capacidad para diseñar, estructurar, organizar y ejecutar la investigación (el cómo); y finalmente también queda patente su forma de proceder (la actitud). Como hemos indicado más arriba, el *comportamiento*, en ocasiones, no es el deseable. Venimos constatando un intercambio a veces poco fluido entre tutor y estudiante, que evidentemente va a tener una repercusión negativa en cuanto al rendimiento cognitivo y/o las acciones metodológicas.

Sirva aquí de ejemplo el Contrato de Aprendizaje que utilizamos para los TFG que dirigimos nosotros, basado en García Bacete/Fortea Bagán (2006). Es un contrato en toda regla con las fechas relativas a la duración del mismo y las cláusulas referentes a los compromisos que adquieren ambas partes dando validez y confirmación a lo expresado en el documento mediante la firma del tutor y del tutorando. Con él pretendemos:

- fijar el itinerario del aprendizaje autónomo mediante seguimiento (calendario de tutorías),
- fijar los objetivos de aprendizaje en términos de competencias (ficha de identificación de competencias – Anexo 1; véase también figura 1 del artículo),
- hacer que el tutorando describa minuciosamente los objetivos del aprendizaje y las estrategias y recursos que piensa emplear (ficha de plan de trabajo – Anexo 2),
- hacer que verbalice qué va a aprender y de esta manera fomentar el diálogo entre ambas partes,
- hacer que enumere las evidencias que pretende aportar para realizar los objetivos propuestos (ficha de plan de trabajo – Anexo 2),
- proporcionar los criterios de evaluación (informe del tutor – Anexo 3).

Las ventajas son muchas. El contrato de aprendizaje (figura 2) claramente promueve el aprendizaje activo y autónomo del estudiante ya que el tutor, de forma guiada, le hace profundizar de manera consciente sobre el tema asignado (véase figura 1 y anexo 2). Sus reflexiones, la sistematización de las mismas y el consiguiente diálogo entre ambas partes dinamizan el proceso de aprendizaje. Evidentemente, el TFG tiene que ser elaborado de forma autónoma por cada alumno. Por esta razón, y en última instancia, también se facilitan al tutorando en pro de un máximo rendimiento los criterios de evaluación antes de la entrega del primer borrador (anexo 3). Lo que pretendemos con esta herramienta es facilitar al discente del Grado en Traducción e Interpretación plasmar los contenidos formativos recibidos y las competencias adquiridas en el título de manera más clara, más transparente y más llevadera; en definitiva, entender el TFG tal como lo describen Martínez y Ríos (2006: 10):

TRABAJO DE FIN DE GRADO Contrato de aprendizaje	
Datos de la profesora encargada de la evaluación del TFG (TUTORA)	
...	
Datos del alumno encargado a elaborar el TFG (TUTORANDO/A)	
...	
DECLARAN	
Que reúnen las condiciones necesarias para la celebración del presente contrato y acuerdan formalizarlo con arreglo a las siguientes	
CLÁUSULAS	
PRIMERA: La tutora se compromete a guiar al tutorando en la selección del tema del TFG y de orientarle en la bibliografía pertinente.	
SEGUNDA: El tutorando se compromete a respetar las tutorías establecidas (máx. 10h) para la determinación del desarrollo del TFG y a demostrar la buena disposición para iniciar el trabajo.	
CALENDARIO DE TUTORÍAS: 1. ^a / 2. ^a / 3. ^a / 4. ^a / 5. ^a / 6. ^a / 7. ^a / 8. ^a / 9. ^a / 10. ^a	
TERCERA: Ambas partes pretenden promover el discurso científico. El tutor estimulará el buen aprendizaje por parte del tutorando promoviendo la reflexión temática y metodológica. Dado que el TFG es un ejercicio integrador de los contenidos formativos recibidos y las competencias adquiridas en el título, el tutor facilitará al tutorando la ficha de identificación de competencias ¹ elaborada al respecto.	
CUARTA: El tutorando presentará al tutor un plan de trabajo ² detallado en un máximo de cuatro semanas contado desde la firma del presente contrato donde describirá los pasos a seguir (objetivos), facilitará sus ideas sobre el contenido del mismo (estrategias y recursos / evidencias) y sentará las bases para la realización del trabajo.	
QUINTA: El tutorando garantiza que no cometerá plagio basándose en Internet u otra fuente bibliográfica. En caso contrario, será automáticamente desestimado su trabajo de Fin de Grado.	
SEXTA: VIGENCIA. El presente contrato tendrá validez durante el plazo establecido por la normativa referente a los TFG (1. ^a o 2. ^a convocatoria) contando a partir del	
SÉPTIMA: Con la firma del presente contrato, y para mayor transparencia, la tutora facilita al tutorando la ficha del informe del tutor ³ .	
Se firma el presente contrato de aprendizaje - FIN DE GRADO en Salamanca,	
el de de 201...	
TUTORA	TUTORANDO/A
Anexo ¹ : Ficha «Identificación de competencias»	
Anexo ² : Ficha «Plan de trabajo»	
Anexo ³ : Ficha «Informe del tutor»	

Figura 2. Contrato de aprendizaje.

un producto de una investigación teórica o práctica, que puede estar orientado a la generación de teoría o a la aplicación de la misma, dentro de un campo científico particular, y que tiene como propósito final el ampliar el conocimiento en ese campo y el acreditar al estudiante o participante de un programa de estudio con un título o grado académico [el subrayado es nuestro].

Dado que el proceso en relación con el TFG ha comenzado recientemente «y para el que se necesita experiencia, criterios y/o consensos a través del trabajo en equipo» (Montero et al. 2013: 146) queremos, por último, destacar el Proyecto de Innovación Docente en curso, capitaneado por la profesora Pilar Elena, en el que estamos colaborando un grupo de profesores del departamento y cuyos objetivos se enmarcan en la mejora de tres grandes bloques relacionados con la asignatura TFG: la evaluación, la metodología y la administración. Los resultados se presentarán a finales de este curso académico en las Jornadas de Innovación Docente que a este respecto organiza la Universidad de Salamanca. Nuestros esfuerzos a título individual han quedado reflejados en el presente trabajo.

4. Conclusiones

Con este artículo hemos perseguido dos objetivos. Por un lado, y basándonos en nuestra corta experiencia de tres años, hemos analizado los cuatro aspectos esenciales que —desde nuestro punto de vista— condicionan el Trabajo de Fin de Grado: su denominación como asignatura, su asignación mediante sorteo, la tutoría sin guion y, finalmente, el cómputo de la tutoría arbitrario. Hemos podido comprobar que la interacción entre ellos provoca un desconcierto tanto en el tutor como en el estudiante que puede condicionar la interacción fluida entre ambos, y en consecuencia, mermar de manera considerable el TFG como prueba de un ejercicio integrador de los contenidos formativos recibidos y las competencias adquiridas.

En un segundo paso, e intentando paliar la situación creada, proponemos el contrato de aprendizaje como instrumento metodológico idóneo que sirva de sustento tanto del tutor como del tutorando. En él se fijan por un lado las cláusulas referentes a las obligaciones de ambos y, por el otro, se facilitan al estudiante tres fichas concretas mediante anexos que pretenden ayudarlo a afrontar el reto que significa la elaboración del TFG. Estas fichas están enfocadas a la identificación de competencias, a la elaboración guiada de un plan de trabajo y, por último, a la transparencia en cuanto a la evaluación de dicho trabajo. Con el contrato de aprendizaje pretendemos allanar el camino tanto hacia una tutoría eficaz como hacia una planificación consciente del proceso de aprendizaje del alumno y, por qué no, contribuir a que el TFG en el Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Salamanca más que un escollo se considere la culminación satisfactoria de la carrera universitaria.

Referencias bibliográficas

- BENHAYÓN BENARROCH, Miriam (2011). *Perfil de competencias transversales en educación superior*. Tesis doctoral. UNED.
- BUNK, Gerhard (1994). «La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento de profesionales en la RFA». *CEDEFOP*, 1, pp. 8-14.
- COLLINS, Allan; BROWN, John S.; NEWMAN, Susan (1989). «Cognitive apprenticeship: teaching the crafts of reading, writing and mathematics». En: RESNICK, L. B. (ed.). *Knowing, learning and instruction – Essays in honor of Robert Glaser*. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates, pp. 453-494.
- FERRER, Virginia; CARMONA, Moisés; SORIA, Vanessa (ed.) (2013). *El Trabajo de Fin de Grado. Guía para estudiantes, docentes y agentes colaboradores*. Madrid: McGrawHill.
- GARCÍA BACETE, Francisco; FORTEA BAGÁN, Miguel Ángel (2006). «Contrato didáctico o contrato de aprendizaje». [en línea]. <http://www2.minedu.gob.pe/digesutp/formacioninicial/wp-descargas/bdigital/028_Contrato_didactico_y_El_Portafolio.pdf> [Consulta: 28 enero 2014].
- GONZÁLEZ, Julia; WAGENAAR, Robert (ed.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Editorial Universidad Deusto.
- (2005). *Tuning educational structures in Europe II. Universities' contribution to the Bologna process*. Bilbao: Editorial Universidad Deusto.
- HERNÁNDEZ PINA, Fuensanta (2004). «Enseñar y aprender en la Universidad: ¿Qué enseñar? ¿Qué aprender?». En: *Actas del III Simposio Iberoamericano de Docencia Universitaria Pedagogía Universitaria: Hacia un Espacio de Aprendizaje Compartido*. ICE de Universidad de Deusto, pp. 81-93.
- MARTÍNEZ MARTÍN, Andrés; RÍOS ROSAS, Francy (2006). «Los Conceptos de Conocimiento, Epistemología y Paradigma, como Base Diferencial en la Orientación Metodológica del Trabajo de Grado». *Cinta Moebio*, 25, pp. 111-121. <<http://www.moebio.uchile.cl/25/martinez.htm>> [Consulta: 10 febrero 2014].
- MONTERO MARTÍN, Javier; ALBALADEJO MARTÍNEZ, Alberto; MIRÓN CANELO, José Antonio (2013). «Propuestas de temas de interés para TFG». En: MIRÓN CANELO, José A. (ed.). *Guía para la elaboración de trabajos científicos. Grado, Máster y Postgrado*. Salamanca: Rego, pp. 145-164.
- PRZESMYCKI, Halina (2000). *La Pedagogía de contrato: el contrato didáctico en la educación*. Barcelona: Editorial Graó.
- PULIDO TRULLÉN, Juan Ignacio (2008). «Competencias genéricas. ¿Qué son?». [en línea]. <<http://www.unizar.es/ice/images/stories/publicacionesICE/Col.%20Documentos%2008.pdf>> [Consulta: 10 enero 2014].
- Real Decreto* 1393/2007, de 29 de octubre. (BOE de 30/10/2007)
- Real Decreto* 861/2010, de 2 de julio, Artículo 12. (BOE de 29/10/2007)
- Reglamento de Trabajos de Fin de Grado y Fin de Máster de la Universidad de Salamanca*, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad el 27 de julio de 2010.
- REKALDE RODRÍGUEZ, Itziar (2011). «¿Cómo afrontar el trabajo fin de grado? Un problema o una oportunidad para culminar con el desarrollo de las competencias». *Revista Complutense de Educación*, 22, 2, pp. 179-193. <<http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/38488/37226>> [Consulta: 20 enero 2014].
- RINAUDO, María Cristina; CHIECHER, Analía; DONOLO, Danilo (2003). «Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios: su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire». *Anales de psicología*, 19, 1, pp. 107-119. <

- tum.um.es/xmlui/bitstream/10201/8525/1/Motivacion%20y%20uso%20de%20estrategias%20en%20estudiantes%20universitarios.pdf> [Consulta: 23 enero 2014].
- RODRÍGUEZ, María Luisa (2008). «El perfil de competencias del informador profesional». *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19, 2, pp. 235-239.
- RULLAN AYCA, Mercè; ESTAPÉ-DUBREUIL, Glória; FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, Mónica; MÁRQUEZ CEBRIÁN, María Dolores (2010). «La evaluación de competencias transversales en la materia Trabajo Fin de Grado. Un estudio preliminar sobre la necesidad y oportunidad de establecer medios e instrumentos por ramas de conocimiento». *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 8, 1, pp. 74-100.
- SUÁREZ ARROYO, Benjamín (2005). «La formación en competencias: un desafío para la educación superior del futuro». [en línea]. <<http://www.uco.es/organizacion/eees/documentos/normas-documentos/otros/La%20formacion%20en%20competencias%20MEC.pdf>> [Consulta 5 enero 2014].

Anexo 1

(véase figura 1). Ficha «Identificación de competencias».

Anexo 2

Ficha «Plan de trabajo»

PLAN DE TRABAJO – TFG		
Nombre y apellidos del estudiante:		
Mail de contacto:		
Trabajo que realiza: <input type="checkbox"/> Trabajo de investigación <input type="checkbox"/> Trabajo de revisión bibliográfica		
<input type="checkbox"/> Traducción comentada <input type="checkbox"/> Comparación y/o crítica de traducciones		
Título (provisional) del TFG:		
Objetivos de aprendizaje	Estrategias y recursos	Evidencias
.....
.....
.....
.....
.....

Anexo 3

Ficha «Informe del tutor»

TRABAJO DE FIN DE GRADO

ALUMNO/A

TÍTULO

INFORME DE LA TUTORA**1. OBSERVACIONES GENERALES (COMPETENCIAS)**

.....

.....

2. ANÁLISIS DEL TFG**2.1 CONTENIDO**

Aportación innovadora de datos	
Interesante	
Carente de interés	

2.2 TRATAMIENTO DEL TEMA

Muy interesante e innovador	
Interesante	
Carente de interés	

2.3 METODOLOGÍA

Muy elaborada	
Adecuada	
Inadecuada	
Confusa	
Superficialidad teórica	

2.4 BIBLIOGRAFÍA

Actualizada	
Incompleta	
Anticuada	

2.5 REDACCIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL CONTENIDO

Correctas	
Redacción confusa	
Registro lingüístico adecuado	
Registro lingüístico inadecuado	
Estructuración coherente	
Carente de estructuración	

2.6 EXTENSIÓN

Extensiva	
Adecuada	
Insuficiente	

2.7 VALORACIÓN GLOBAL

--	--

English Language Teaching for Translator and Interpreter Trainees: Syllabus analysis and design

Enrique Cerezo Herrero

Universitat de València. Facultat de Filologia, Traducció i Comunicació
Avinguda de Blasco Ibáñez, 32. 46010 València
quicehe@gmail.com



Abstract

This article purports to study the linguistic situation of Language B English in the Spanish Translation and Interpreting curriculum. Most translation lecturers usually complain about the students' poor competence in English when they start their translation and interpretation subjects. We believe that this might be due to the fact that the foreign language subjects are approached from a general viewpoint without taking into account the students' linguistic needs as prospective translators and interpreters. For our purposes, we will review the Language B English syllabi of six Spanish state universities to determine whether the objectives are geared toward the development of the required linguistic skills in accordance with professional translation practice or, on the contrary, these courses adhere to more general teaching patterns whose objectives are clearly different from the ones pursued in a Translation program.

Keywords: translation; interpretation; syllabi; objectives; skills.

Resumen. *La enseñanza de inglés para alumnos de traducción e interpretación. Análisis y diseño del plan de estudios*

El presente artículo tiene como objetivo estudiar la situación lingüística de las asignaturas de Lengua B Inglés en los planes de estudio de Traducción e Interpretación en España. La mayoría de los docentes de traducción a menudo se queja de la baja competencia del estudiantado en inglés al iniciar las materias de traducción e interpretación. Consideramos que esto podría deberse a que las materias de lengua extranjera se abordan desde un punto de vista general y sin tener en cuenta las necesidades lingüísticas de los estudiantes como futuros traductores e intérpretes. Con el fin de establecer si dicha percepción se ajusta a la realidad, estudiaremos las guías docentes de Lengua B Inglés de seis universidades públicas españolas para así determinar si los objetivos están dirigidos al desarrollo de las habilidades lingüísticas a imagen y semejanza de la práctica profesional de la traducción o, por el contrario, estos cursos se adhieren a patrones de enseñanza generalistas cuyos objetivos son claramente diferentes de los que se persiguen en una titulación de Traducción e Interpretación.

Palabras clave: traducción; interpretación; guías docentes; objetivos; habilidades.

Summary

- | | |
|---|----------------------------|
| 1. Introduction | 5. Analysis and discussion |
| 2. Hypotheses | 6. Conclusion |
| 3. Foreign language teaching in Translation: the state of the art | Bibliographic references |
| 4. Research method | |

1. Introduction

Translation studies constitute a relatively new discipline in the Spanish university system. Only forty years account for the ever-increasing importance of this discipline in our society. This late entry, however, is not in keeping with the vast number of investigations that try to decipher its nature. Notwithstanding this, most of these investigations generally focus on technical aspects relative to different translation areas such as legal, scientific or film translation, amongst others, and there seems to be a bibliographic void when it comes to the teaching of foreign languages within the framework of these studies, an aspect which, to date, neither the research into the didactics of foreign languages nor the translation theories have tackled. But as Pym (1992: 288) so aptly puts it: «if translators are to be trained, we cannot simply turn our backs on the teaching of foreign languages.»

In spite of this reasonable remark, we cannot overlook the fact that the teaching of foreign languages for translator trainees has been downgraded, especially since translation has become a fully-fledged academic discipline and, as a result, it has become independent from linguistic programs. Although translation departments acknowledge that a thorough command of the languages involved in the translation process is paramount before embarking on any translation activity, this knowledge is usually taken for granted, as «students are supposed to have the required skills at the time of admission» (Gile 1992: 185). Still, admitting that the students' level is not high enough to carry out translation tasks, departments do offer some linguistic skill enhancement courses with the aim of perfecting the knowledge that the students already possess and expanding it further.

However, the linguistic competence does not appear to be the only drawback why some students perform badly in their translation and interpretation classes. In our view, language teaching for translation students should have its own place within Foreign Language Teaching. The goals pursued are at variance with those offered in general foreign language courses, especially those offered in Philology degrees. With this in mind, in this article we will analyze the syllabi of six Spanish universities with the aim of determining whether the objectives are geared toward the development of the required linguistic skills for professional translation or, on the contrary, they just keep to more general teaching patterns.

2. Hypotheses

For the analysis that we present here, we have analyzed the curriculum of six Spanish state universities. Three out of the six universities included in our study have been chosen in relation to the time that they have been offering the Translation and Interpreting degree in Spain. The first university in doing so was the *Escola Universitària de Traductors e Intèrprets* (EUTI) from the Autonomous University of Barcelona (UAB) in 1973. In 1979, the University of Granada (UGR) founded its own EUTI and in 1988 the University of Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC) established the third center providing specific training in translation (Kelly 2000: 3). Due to their longstanding tradition in translation, we believe that the main objectives of the English language subjects as a first foreign language in these institutions will be translation-oriented.

Likewise, we also believe that Language B English subjects will be better designed in the cases in which translation departments are responsible for this training, since the objectives will faithfully reflect the linguistic skills required for professional translation.¹ Our hypotheses may, therefore, read as follows:

- The objectives of Language B English subjects will be better defined in the universities with a longer tradition in translation.
- The objectives will be translation-oriented when translation departments are responsible for this training.

3. Foreign language teaching in Translation: the state of the art

The importance of teaching languages in a Translation department is self-evident. Prospective translators and interpreters must dominate, amongst other things, their working languages prior to carrying out translation tasks. For this reason, in the first years of the degree, some language subjects are inserted in the curriculum with the aim of providing the students with a full level of competence in their foreign languages. This thorough command of the languages is imperative if the translation subjects are to be approached from a professional viewpoint. Otherwise, the language subjects would just serve the purpose of expanding the students' linguistic knowledge and the professional aspects of translation would just take second place. Or, to put it another way, the translation subjects would take a pedagogical rather than a professional stance, which would be outside the scope of this teaching. As Nord (1997: 78) puts it:

Students with inadequate proficiency in the two languages involved will not be able to focus on pragmatic or cultural translation problems in an appropriate way.

1. As structured in the *Libro Blanco de Traducción e Interpretación* (2004), translation departments usually divide languages into four different groups: Language A (students' mother tongue), Language B (first foreign language that students must command at the time of admission), Language C (second foreign language from which no previous knowledge is required) and Language D (third foreign language that can be studied but for which translation subjects are not normally offered).

Translating will then become no more than an instrument for foreign-language learning, with the focus on linguistic correctness rather than communicative or functional appropriateness. In the training of professional translators, it is thus important to make sure the trainees have acquired an adequate level of language and culture proficiency before embarking on translation exercises.

These subjects thus constitute the cornerstone of a series of courses that the students will have to do throughout their studies, namely, general and specialized translation, interpretation, etc. Seen in this light, it can be stated that «es tracta d'un ensenyament al servei de la traducció» (Berenguer 1997: 449). Language is a means to reach a further goal, but not an end in itself. The didactics of foreign languages for translator and interpreter trainees needs to take translation both from an academic and a professional perspective as a referent to determine its objectives and methodology. If the aim is to learn a foreign language in order to translate, there are two essential aspects that must be borne in mind: translation as an end and the learning of the foreign language as the means (Oster 2008c). Or as Mackenzie (1998: 12) puts it, «language is a tool for the translator rather than the object of study». The students then are not only required to enhance the four main linguistic skills in the foreign language, but they must also learn to use it for professional purposes (López Ropero and Tabuenca 2009: 124).

This constitutes without a doubt a difference with regard to other general language courses offered to other groups like, for instance, language teaching in Philology degrees (Soriano 2004). In the case of Language B, for instance, it should be instructed taking into account that the students will need to translate both written and oral texts from and into the foreign language. All of these teaching tenets have led a great many researchers to stress the specific nature of foreign language teaching in a Translation program (Berenguer 1996, 1997, 1999; Argüeso 1998; Mackenzie 1998; Pérez González 1999; Brehm and Hurtado 1999; Collados, Sánchez-Adam and Seibel 1999; Möller 2001a, 2001b; Audreu and Orero 2001; Beeby 2003, 2004; Soriano 2004; Álvarez González 2006; Mulligan 2006; Clouet and Wood 2007; Stalmach 2008; Oster 2008a, 2008b; Cruz García and Adams 2008; Hernández Guerra and Cruz García 2009; Clouet 2010; Cerezo 2013, amongst others). Even so, we cannot lose sight of the fact that the students do not often possess a competence high enough as to overlook some linguistic competences that should have previously been developed. Most of them come from Higher Secondary School Education and have only been exposed to the language in the foreign language classroom (Calvo Encinas 2009). Therefore, the objectives of these courses must be designed taking into consideration that there is a clear need for language boosting and, at the same time, the acquisition of different competences that translators and interpreters need.

Berenguer's (1997) pioneering proposal for German language has probably been the most influential so far. This scholar claims that the teaching of languages for translation students should be constructed on both translation studies and the teaching of languages for specific purposes. This way, we can focus the classes on the students' basic needs and give primacy to communication. Further, she

also stresses that the language should be approached from a contrastive perspective, since translators work with two different linguistic codes simultaneously.

In the case of Language B English, Brehm and Hurtado (1999: 60) believe that «la pretensión de perfeccionamiento es menor en estas destrezas [destrezas orales] en el caso de la formación de traductores». We believe that this approach is based on the fact that the time available to teach the language is quite limited. The language subjects should primarily be aimed at developing the translator linguistic competences, whilst the oral competences are expected to be enhanced in postgraduate courses which seek to train interpreters. But according to Cruz García and Adams (2008: 303), this perspective marks a distance between translation and interpretation. Further, not all the students wind up translating professionally. Indeed, most of them get a job in which they need to use the language actively. Also, those who decide to specialize in legal translation and sit the exam for sworn translator offered by the Spanish Ministry of Foreign Affairs and Cooperation have to pass an oral test. Therefore, these scholars stress that both written and oral skills should be practiced on an equal basis.

Mulligan (2006: 839) stresses that the language subjects in a Translation school should cover aspects neglected by previous study.

They [the classes] can concentrate on specific problems, especially those most neglected by previous study, such as pronunciation, understanding of authentic and extensive texts, fluent and continuous language production, exposure to a variety of L2 accents and registers, etc. The profession of translating demands a high standard of linguistic competence in certain skills and areas, such as reading comprehension, both extensive and intensive, of specialized texts; listening comprehension of all varieties of English, while dealing with interference; deduction of meaning from context; the use of dictionaries, both books and online versions; development of a wide variety of registers, fields of knowledge, dialects, specializations, cultural references; and familiarity with a range of text types in both cultures. (Mulligan 2006: 839)

Möller (2001b) prefers to distinguish between the objectives of Language B and C on the following basis:

- Many students do not possess any knowledge in Language C at the time of admission.
- Inverse translation and interpretation subjects are not compulsory in Language C. Hence, written and oral expression are not essential. Reading comprehension is the skill that should be fully developed in the first cycle of the degree, since direct translation C/A is obligatory. It is in the second cycle when, through elective subjects, the efforts are put into developing the other linguistic skills.
- The initial teaching conditions are not the same. The time available to teach Language C and for students to acquire a competence high enough so as to face their first translation subject is quite limited.

Stalmach (2008: 100), however, in the case of Language C Russian advocates a whole language approach on the grounds that all skills must be studied in connection with the others. Civera *et al.* (1999: 72), on the other hand, consider that, in Language C, the writing skill is not as relevant as in Language B, but that a minimum speaking competence is necessary because no in-house translator could object to speaking on the phone or attending a meeting conducted in the foreign language.

From their experience as German lecturers at the University of Granada, Burtat and Möller (2003) propound the *Collage* method, an alternative methodology for teaching this language at the Faculty of Translation and Interpreting. Through this method they attempt to show that:

Un estudiante avanza en su aprendizaje de la lengua extranjera tras reconocer, combinar y anotar, paso a paso, texto a texto, todos aquellos elementos que surgen aparentemente de forma desordenada, poco sistemática y aislada en los diferentes textos. Así se procede como en un collage en el que, igualmente, se compone un cuadro uniendo, aparentemente de forma aleatoria, elementos que finalmente conforman un todo. (*Ibid.*)

In higher courses, the students have to learn how to handle terminology randomly, which bears a strong resemblance to professional translation practice. Nevertheless, its main objective is to enhance the reading comprehension skill, downgrading thus the importance of oral comprehension. It is therefore suitable for training the students in their Language C because interpretation is not compulsory in this language.

López Ropero and Tabuenca (2009: 127), on the other hand, emphasize the need to train students both in listening comprehension and note taking in Language B. Both of these skills are essential in consecutive interpretation. For these purposes, the students need to complete activities in which they have to summarize excerpts of a documentary from the notes taken. These activities draw attention to the importance of understanding ideas, and not just words, using emphasis, connectors, shifts, the verticality principle, abbreviation rules and negation. The notes must help boost short-term memory and understand the listening, analysis and memorization stages.

A novelty if compared to previous proposals is Clouet's (2010) inclusion of seven communicative skills for Language B English: reading, writing, listening, speaking, audiovisual comprehension, oral and written interaction. These must lead to an understanding of how the English language works on its morphosyntactic, lexical and phonological levels, as well as in general, semi-specialized and specialized contexts. Taking this last tenet as a starting point, this author proposes a sequencing for these subjects. In the first three Language B English subjects (6 credits ECTS each),² the students are expected to enhance their linguistic skills through general language practice. They must also delve into their knowledge and application of different textual typologies, analysis and systematization of different texts, production of a wide range of extensive texts and analysis and

2. ECTS stands for European Credit Transfer and Accumulation System.

synthesis of semi-specialized texts. In Language BIV English (12 credits ECTS), amongst other things, the students need to acquire specialized vocabulary to help them tackle their specialized translation subjects, namely, audiovisual translation, economic and legal translation, tourist and commercial translation, as well as scientific and technical translation.

As we can see, scholars tend to advocate a specific approach in the didactics of foreign languages for translator and interpreter trainees. The contents and competences should be designed bearing in mind the professional translation market. In the following sections, we will analyze whether the specificity of this teaching materializes in the Translation and Interpreting degrees or, on the contrary, they keep to more general teaching principles.

4. Research method

In order to ascertain to which extent the teaching of foreign languages in Translation and Interpreting studies have some bearing on professional translation, we purport to analyze the syllabi of six state Spanish universities: University Jaume I de Castelló (UJI), Autonomous University of Barcelona (UAB), University of Granada (UGR), University of Murcia (UMU), University of Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC) and University of València (UV). Our sample will comprise the syllabi of Language B English. We will seek whether these syllabi contain specific linguistic references to translation practice, that is, different reading and listening strategies, the acquisition of technical and specialized vocabulary belonging to different fields of expertise, the use of real materials and reference books, the study of the language from a contrastive viewpoint, etc.

In relation to our hypotheses, our choice is based on two parameters:

- The time these universities have been imparting these studies.
- The department responsible for teaching the foreign language subjects.

We consider that the inclusion of the universities that have longer been offering Translation and Interpreting studies in Spain might be paramount to interpret the results of this analysis. As already mentioned, the UGR, UAB and ULPGC were the first Spanish universities to offer a three-year degree in Translation. However, the denomination that these subjects receive in some curricula might also be quite illuminating. From the universities selected, only the UAB and UJI specify that the language subjects are geared to the development of translation skills in the foreign language: *Language B for Translators and Interpreters I/II/III/IV English* (UAB), *Language B (English) for Translators and Interpreters I/II* and *Language and Culture B (English) for Translators and Interpreters* (UJI).

It is also important to note that at the UJI and UAB the Translation department is the one responsible for imparting and coordinating the English subjects, whilst at the UGR, UMU and UV this responsibility rests on the English Philology department. At the ULPGC, both the Translation and Philology degrees belong to the Modern Philology department.

5. Analysis and discussion

In the following table, we present a cursory summary of the main objectives pursued by each of these universities in Language B English. For a thorough review of the syllabi, we refer the reader to the web page of the different universities in which all the syllabi included in this study can be found.

Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)

Reading comprehension for translation:

Reading strategies, identifying textual genres, the author's intention, main and secondary ideas, discursive markers, cohesion and coherence, intertextuality, ideological traits, etc.

Written production for translation:

Synthesis strategies, textual genres, main and secondary ideas, writing aimed at author or readership, cohesion and coherence, summarizing, revision and correction, etc.

Oral comprehension and oral expression:

Identification and analysis of dialects, understanding of a wide range of accents, ideological elements, irony and humor, talks about current issues, oral rhetorical techniques, etc.

Universitat Jaume I de Castelló (UJI)

Reading comprehension skill:

Reading strategies and styles, text types, text patterns, cohesion and coherence, English paragraph structure, pragmatic and semiotic elements, linguistic variation, etc.

Written competence:

Planning text organization, practicing text patterns, text types, cohesion and coherence, using grammar correctly and intralinguistic translation (word and phrase substitution), etc.

Linguistic knowledge:

Style, vocabulary and grammar consolidation.

Using reference books:

Shortcomings of monolingual/bilingual dictionaries, choosing the best source/finding the right meaning.

Universidad de Granada (UGR)

Specific objectives:

To understand different text types placing special emphasis on written and oral English texts.

To produce written texts in English in an appropriate and precise way.

To be able to use the language accurately with emphasis on oral production.

To recognize and use advanced grammar structures.

To improve pronunciation and intonation in English.

To apply spelling and punctuation rules.

To be aware of the varieties of the English language.

To possess a thorough knowledge of the words and expressions that might seem similar in both English and Spanish but have a different meaning.

To understand the use of cohesion and coherence devices.

To use correctly reference books, especially dictionaries and grammar handbooks.

To analyze and synthesize oral and written texts.

To understand oral and written texts related to specialized language.

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC)*Grammatical aspects:*

Passive voice, pronouns, articles, sentence structure, infinitives and gerunds, verb tenses, modal verbs, comparatives and superlatives, prepositions, connectors, etc.

Reading comprehension, analysis and synthesis of different text types oriented to translation:

To identify the general idea and secondary ideas of a text (skimming)

To identify specific information.

To identify the elements that take place in a communication act (addresser, addressee, context, etc.).

To analyze texts: functions and conventions.

Contrastive analysis of different text types.

Listening comprehension and speaking:

To understand basic pronunciation principles.

To understand basic standard varieties of English, accents, rhythm and intonation.

To study the different phonological phenomena between English and Spanish.

Oral texts (interactions, descriptions and opinions).

To understand audiovisual documents.

Writing:

Compositions (title, main and secondary ideas, structure, style, register, punctuation, etc.).

To write expressive, descriptive and opinion texts.

To make use of parallel texts.

Universidad de Murcia (UMU)*Competences:*

Development of all four main skills (reading, listening, writing and speaking).

Ability to read texts about different subjects and with different registers.

Ability to understand and react to texts about different subjects and with different registers.

Ability to produce texts about different subjects, extension and genre.

Capacity to convey oral messages and production of texts about different subjects, with different registers and aim.

Command of a wide range of lexical repertoire.

Understanding of grammar patterns.

Correct use of phonological and orthographical resources.

Fluency and intelligibility in writing.

Knowledge of sociocultural elements of the English-speaking countries.

Ability to organize and present ideas and opinions both orally and in writing.

Universitat de València (UV)*Competences:*

To demonstrate communicate and social competence in the English language (reading comprehension and written expression, including grammatical and stylistic correction).

To use English to explain linguistic phenomena.

To recognize different grammatical categories and their corresponding functions.

To use tools, programs and software designed specifically for the study of the English language and its literatures, including email, blogs and aula virtual.

To explain theoretical and practical aspects of discursive analysis.

To identify gender varieties, text organization, points of view, register and style, editing skills, paraphrasing, summarizing, descriptive and argumentative composition.

To identify media discourse and other relevant written and audio-visual material related to the most relevant aspects and events of English-speaking countries in order to better understand their evolution and current situation.

To discuss current events in English-speaking countries through the analysis of the discourse typical of the radio and television.

To translate into the co-official languages of the Valencian Community fairly complex texts found in English audio-visual materials.

Although some of the objectives established by these universities concur, especially those dealing with general language boosting, there are certain aspects that are worth mentioning. At the UAB all the skills, competences, strategies and activities are developed through texts. In the first year the focus is on more general subjects and contrastive rhetoric, while in the second year the students are expected to tackle more specialized texts, namely, scientific and technical articles, hybrid texts, texts about economics, etc. In *Language B for Translators and Interpreters III/IV English*, the oral skill is also enhanced, since the students will have to take their first interpretation course in the following year. As there does not seem to be any specific coursebook, the materials are chosen in order to satisfy the students' needs. They learn and acquire the language through a typology of texts that they will later have to translate.

At the UJI, Language B English subjects are also translation-oriented. Based on notions taken from translation studies, discourse analysis and contrastive linguistics, the objectives of these subjects have clearly been designed taking into consideration the subcompetences that comprise the translation competence. One of the main books used is Brehm Cripps, Justine (2004), *Targeting the Source Text. A coursebook in English for Translator Trainees*, Publicacions de la Universitat Jaume I de Castelló. In the first year, the language is approached with the aim of perfecting the knowledge that the students already possess. Listening and speaking, though, take second place, as the students have to reinforce these skills on their own with materials provided by the lecturers. In the second year, though, the teaching takes on a more general approach. As a matter of fact, the book employed is O'Dell, Felicity & Broadhead, Annie (2012). *Objective Advanced*. Cambridge: Cambridge University Press (3rd ed.), which is aimed at training the students for the Cambridge Advanced Certificate in English. Unlike the previous year, listening plays a crucial role. It is also important to note that cross-curricular contents about culture are introduced in the classroom.

At the UGR, the different linguistic competences do not appear to be divided into the syllabi. Although there seems to be a progression in relation to text difficulty, there does not seem to be any reference to the specific methodology that these subjects should follow in a Translation program. Solely the correct use of reference books, especially dictionaries and grammar handbooks, is mentioned. The coursebooks employed correspond to general English, e.g. Norris, Roy

(2008), *Straightforward. Advanced*, Student's book: Macmillan. Only in the last course Language BIV (English) a small part of the teaching is devoted to the study of the English language through texts in different specialized fields, namely, journalistic texts, legal texts, scientific and technical texts, business English, etc. However, no reference to specific materials is made.

At the ULPGC, it is emphasized in every syllabus that Language B English subjects are aimed at developing the capacity to use the language as a professional tool for translation from a contrastive viewpoint. A novelty is that all seven skills subsumed in the European Common Framework of Reference for Languages (CEFR) are enhanced, namely, reading, writing and written interaction, listening, speaking and spoken interaction, as well as audiovisual translation. In Language BIV English (12 credits ECTS) listening comprehension is practiced taking as a referent conference interpretation. The students are expected to make notes and summarize oral texts. This way, they can become acquainted with the basic mechanisms that govern interpretation. Further, the classes focus on the use of English in different areas of expertise: Academic English, Legal English, English for Economics and Business, Scientific and Technical English, Medical English, etc. These are aimed at sensitizing the students with the language that they will encounter in their specialized translation classes.

Although Language B English seeks to consolidate the students' previous knowledge and acquire some new, at the UMU the objectives that shape these subjects are quite general and, therefore, could also be applied to other English courses in which the goal is to train the students to establish communication in everyday life. An aspect worth mentioning is that some emphasis is placed on the acquisition of socio-cultural knowledge of the English-speaking countries, which, in our view, is vital in this training. However, just a full list of general English books is provided in the syllabi and no specific materials seem to be employed either.

At the UV, the efforts geared toward the implementation of a program in accordance with the students' needs are scarce. The syllabi are shared with English studies and the coursebooks used focus on the teaching of English for general purposes, e.g. Doff, Adrian & Goldstein, Ben (2011), *English Unlimited. Advanced*, Cambridge: Cambridge University Press or Brook-Hart; Guy (2011), *Complete First Certificate. Student's Book with Answers*. Cambridge: Cambridge University Press. A positive aspect, as specified in the objectives, is the introduction of some audio-visual materials in the classroom with the aim of familiarizing the students with a real use of the language. This emphasizes the need to expose the students to the way that the language is used by native speakers in real communication. The UV is the Spanish university offering more credits for Language B English subjects. Unfortunately, no specific methodology seems to be utilized.

In our view, the syllabi in a Translation program should be constructed in accordance with the following four tenets:

a) The development of the translation competence

PACTE research group (2003, 2009, 2011) defines translation competence as «the underlying system of knowledge required to translate.»³ Language teaching for translator trainees should present a methodology of its own and clearly differentiated from general language teaching. There is an impending need to establish a connection between the educational context and the labor market. Among the different subcompetences that make up the translation competence, we deem necessary to further develop the linguistic, extra-linguistic, strategic and instrumental subcompetences. Due to time constraints, the knowledge about translation subcompetence and psycho-physiological components should be fully developed in other subjects devised for these purposes. This does not mean that certain aspects about translation can be highlighted in the foreign language classroom, but we think that this training corresponds to other subjects and experts.

b) The study of the language from a contrastive viewpoint

This is, without a doubt, one of the cornerstones of this teaching. Translators work with two linguistic codes simultaneously and this may give rise to some linguistic interference that may obscure the translated text. It is thus necessary to separate both languages in contact and avoid copying structures from one language into the other since a translation replete with shadows of the source language is a bad translation.

Las posibles alteraciones de la lengua de llegada tienen que ser voluntarias, fruto de una elección estilística por su parte [por parte del traductor], no de la interferencia del sistema lingüístico de partida. (López Guix and Minett 1997: 21)

This contrastive principle must not be understood as a mere comparison as grammar rules, as with the Grammar-Translation Method. Its scope should aim a bit further and be applied to the lexical, syntactic, textual and sociocultural levels, as well as to writing (Hurtado 1996: 41). It must thus be based on the use of the language in specific communicative situations (Berenguer 1996).

To date, various authors have considered the study of the language from a contrastive viewpoint a teaching objective in Translation studies (Berenguer 1997; Brehm and Hurtado 1999; Clouet 2010). Nevertheless, Möller (2001b) regards it as a methodological approach of these studies. But in any case, all of them attribute one way or another the contrastive principle to the teaching that concerns us here.

3. PACTE (Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación). Their interests lie, amongst others, in empirical and experimental-based research into translation competence and its acquisition in written translation. PACTE attribute the following subcompetences to their translation competence model: bilingual subcompetence, extra-linguistic subcompetence, knowledge about translation, instrumental subcompetence, strategic subcompetence and psycho-physiological components.

c) The methodology

Prospective translators and interpreters should develop competences in the foreign language by working with real texts such as newspaper or scientific articles, specialized texts, conferences, etc. These materials are not adapted to linguistic levels and are a faithful representation of what the students will encounter in their translation and interpretation classes and, subsequently, in their professional career.

Berenguer (1997) is of the opinion that the instruction should start with general texts and move gradually to more specialized ones. As already mentioned, this could be due to the fact that most students have only been exposed to the language in high school and, as such, they still need to develop competences in it. Nevertheless, we consider that if more specialized texts were to be used from the beginning, the linguistic difficulty could also be calibrated through the use of semi-specialized texts.

We consider the introduction of specialized, but simple, texts in the English classes important for the studies of translation, so that students or prospective translators do not only learn the language but are also exposed to its particular oral and written representations constituted by real text types. [...] We think that the ideal way to apply this foreign language to translation is to use a range of text types (specialized texts) from the beginning to teach English and train the students according to their future as translation professionals in a market requiring, at the same time, a certain degree of specialization, on the one hand, and diversification, on the other. (Cruz García and Mulligan 2004)

On the other hand, and due to the nature of translation, it is imperative to impinge on different text typologies. Further, these texts should be exploited taking into consideration the context in which all the elements are embedded and the extratextual elements that shape them.

d) The approach: English for Specific Purposes (ESP)

The teaching of foreign languages in a Translation program should also take as a starting point the teaching of languages for specific purposes. This highlights the demand to cater for the students' linguistic needs as translation students and future professionals. As Fuentes Luque (2000: 145) has stressed: «campos de la traducción hay muchos, casi tantos como aventureros de la profesión». For this reason, the syllabi should include at least the study of the most relevant specialized languages, namely, medical English, legal English, business English, English for science and technology, etc. Only if this tenet is covered will the contents be appropriate and relevant.

Prioritza l'aspecte comunicatiu de la llengua [...] i diferencia els objectius d'aprenentatge en funció de l'ús que en farà l'estudiant en el món professional. Segons els diferents camps d'aplicació es desenvoluparan unes habilitats o unes altres, i

es familiaritzarà l'alumne amb un tipus de terminologia específica i amb uns registres i unes formes de comunicació adequades a la seva professió o als seus estudis. (Berenguer 1997: 30)

This approach will thus allow us to answer some basic questions which will be pivotal when designing the syllabi: what does the student need to learn? Who is going to be involved in the process? Where is the learning to take place? How will the learning be achieved? (Hutchinson and Waters 1987: 22). This approach will distinguish these courses from what Almagro (2001) has labeled as TENOR (Teaching English for No Obvious Reason).

6. Conclusion

This article has addressed the importance of teaching foreign languages, in particular English as a language B, in Translation programs. As Vienne (1998: 111) so aptly puts it: «Linguistic competence is only one element, albeit a *sine qua non* for translators, of the total translation skill». If translators do not command their working languages, translation cannot exist. In spite of this, the literature regarding foreign language teaching for translation students is still scant. Hence, GRELT research group propose the creation of a network to establish links with other colleagues and conduct an updated and holistic research (Andreu *et al.* 2003: 21).⁴

As regards our analysis, we can conclude that our first hypothesis (the objectives of Language B English subjects will be better defined in the universities with a longer tradition in translation) has been disconfirmed. At the UAB and ULPGC, the objectives are more translation-oriented, whilst at the UGR these are more general. The answer to this could also be found in our second hypothesis (the objectives will be translation-oriented when translation departments are responsible for this training), which has been validated. At the UGR, as well as the UMU and UV, the English Philology departments are responsible for teaching the English subjects in Translation programs and, as a result, the focus that these subjects receive is more linguistic-oriented. At the UJI, UAB and ULPGC (at this last university the translation and philology degrees belong to the Modern Philology department) the English language subjects are inscribed in the Translation department and the objectives pursued are more in line with the students' needs as translation students and their future needs as translation professionals. In the light of these results, one might argue that only Translation departments should teach these subjects. However, we are of the opinion that this is not a question of deciding which department should be responsible for this teaching, rather a question of cooperation. While the Philology departments can establish the salient features of this teaching from a linguistic viewpoint, the Translation departments can contribute by pinpointing the professional needs in linguistic terms.

4. GRELT (Grup de Recerca per a l'Ensenyament de Llengües Estrangeres per a Traductors) (UAB).

In addition, there is also a clear need to develop materials that reflect more accurately the linguistic needs of the students. The use of coursebooks for more general purposes, although possible, is not recommendable. These textbooks do not promote the teaching of the language from a contrastive viewpoint and do not prepare students properly for their translation and interpretation subjects. What's more, rarely do these textbooks cover domain-specific vocabulary in different fields of expertise. In fact, as we have seen, most of the textbooks employed just seek to prepare the students for the English as a Foreign Language Cambridge Certificates.

With all this in mind, we would like to conclude by saying that in a moment of European convergence in educational matter, the time is ripe for this subdiscipline to be subjected to close scrutiny and its specific objectives redefined with accurate precision and in accordance with the principles that govern this profession.

Bibliographic references

- ALMAGRO ESTEBAN, Ana (2001). «Rasgos que diferencian la enseñanza de *ESP* de la enseñanza de inglés general: ¿una metodología diferente?». In: POSTEGUILLO GÓMEZ, Santiago [et al.] (ed.). *Methodology and New Technologies in Languages for Specific Purposes*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, Albert (2006). «Enseñanza de Lengua Extranjera y Enseñanza de la Traducción». Memorias del Primer Foro Nacional de Estudios en Lenguas (FONAEL). Universidad de Quintana Roo, Chetumal (México), del 23 al 25 de noviembre del 2005.
- ANDREU, Maribel [et al.] (2003). «Bases para una cooperación internacional en la enseñanza de lenguas para traductores». *Quaderns. Revista de Traducció*, 10, pp. 13-22.
- ANDREU, Maribel; ORERO, Pilar (2001). «La enseñanza de segundas lenguas extranjeras para traductores». In: BARR, Anne [et al.] (ed.). *Últimas corrientes teóricas en los estudios de traducción y sus aplicaciones*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 4-42.
- ARGÜESO, Antonio (1998). «La formación de traductores/intérpretes». In: GARCÍA IZQUIERDO, Isabel; VERDEGAL CEREZO, Joan (ed.). *Los estudios de traducción: un reto didáctico*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I. (Col·lecció Estudis sobre la Traducció; 5)
- BEEBY LONSDALE, Allison (2003). «Designing a foreign language course for trainee translators». *Quaderns. Revista de Traducció*, 10, p. 41-60.
- (2004). «Language Learning for Translation: Designing a Syllabus». In: MALMKJAER, Kirsten (ed.). *Translation in Undergraduate Degree Programmes*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, pp. 39-65.
- BERENGUER ESTELLES, Laura (1996). «Didáctica de segundas lenguas en los estudios de traducción». In: HURTADO ALBIR, Amparo (ed.). *La enseñanza de la traducción*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- (1997). *L'ensenyament de llengües estrangeres per a traductors. Didàctica de l'alemany*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- (1999). «Cómo preparar la traducción en la clase de lenguas extranjeras». *Quaderns. Revista de Traducció*, 4, pp. 135-150.
- BREHM CRIPPS, Justine; HURTADO ALBIR, Amparo (1999). «La primera lengua extranjera». In: HURTADO ALBIR, Amparo (ed.). *Enseñar a traducir. Metodología en la for-*

- mación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa. (Colección de investigación didáctica).
- BURBAT, Ruth; MÖLLER RUNGE, Julia (2003). «La enseñanza de la segunda lengua extranjera en la formación del traductor: el método collage». In: DURÁN ESCRIBANO, Pilar [et al.] (ed.). *Las lenguas para fines específicos y la sociedad del conocimiento*. Madrid: Publicaciones de la Universidad Politécnica de Madrid.
- CALVO ENCINAS, Elisa (2009). *Análisis curricular de los estudios de Traducción e Interpretación en España: perspectiva del estudiantado*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- CEREZO HERRERO, Enrique (2013). *La enseñanza del inglés como lengua B en la formación de traductores e intérpretes en España: La comprensión oral para la interpretación*. Tesis doctoral. València: Universitat de València.
- CIVERA GARCÍA, Pilar [et al.] (1999). «La segunda lengua extranjera». In: HURTADO ALBIR, Amparo (ed.). *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Colección de investigación didáctica. Madrid: Edelsa.
- CLOUET, Richard (2010). *Lengua inglesa aplicada a la traducción. Una propuesta curricular adaptada al espacio europeo de educación superior*. Granada: Comares.
- CLOUET, Richard; WOOD, Manuel (2007). «El papel de la segunda lengua extranjera en los estudios de Traducción en España: algunas reflexiones desde el enfoque cultural». *Filología y Lingüística*, XXXIII, 1, pp. 101-111.
- COLLADOS AÍS, Ángela [et al.] (1999). «Análisis de la procedencia de los conocimientos de lengua en los estudiantes de alemán (B y C) en los estudios de traducción e interpretación de la Universidad de Granada». In: GARCÍA, Pilar Elena [et al.] (ed.). *Universo de Palabras. Actas del I Simposio de la Traducción de/ al Alemán*. Salamanca: Facultad de Traducción y Documentación, Universidad de Salamanca, pp. 31-41.
- CRUZ GARCÍA, Laura; ADAMS, Heather (2008). «The Role of Foreign Language Teaching in the Training of Translators and Interpreters». In: PASCUA FEBLES, Isabel et al. (ed.). *Estudios de Traducción, Cultura, Lengua y Literatura. In memoriam Virgilio Moya Jiménez*. Servicio de publicaciones de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria, pp. 301-309.
- CRUZ GARCÍA, Laura; MULLIGAN, Maureen (2004). «The Teaching of English as a Foreign Language for Translators: A Theoretical Approach». *Third International Conference Language as Means for Education. Research and Professional Development*. Varna University (Bulgaria), 10 al 12 de junio de 2004.
- FUENTES LUQUE, Adrián (2000). «Traducción diplomática, que no diplomacia en traducción». In: KELLY, Dorothy (ed.). *La traducción y la interpretación en España hoy: perspectivas profesionales*. Granada: Comares.
- GILE, Daniel (1992). «Basic theoretical components in interpreter and translator training». In: DOLLERUP, Cay; LODDEGAARD, Anne (ed.). *Teaching translation and interpreting: training, talent and experience*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 185-194.
- HERNÁNDEZ GUERRA, Concepción; CRUZ GARCÍA, Laura (2009). «La enseñanza del inglés en los estudios de Filología y Traducción e Interpretación». *RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 8, pp. 16-29.
- HURTADO ALBIR, Amparo (1996). «La enseñanza de la traducción directa 'general'. Objetivos de aprendizaje y metodología». In: HURTADO ALBIR, Amparo (ed.). *La enseñanza de la traducción*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- HUTCHINSON, Tom; WATERS, Alan (1987). *English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KELLY, Dorothy (2000). «La universidad y la formación de profesionales». In: KELLY,

- Dorothy (ed.). *La traducción y la interpretación en España hoy: perspectivas profesionales*. Granada: Comares.
- LÓPEZ GUIX, Juan Gabriel; MINETT WILKINSON, Jacqueline (1997). *Manual de Traducción Inglés-Castellano: Teoría y Práctica*. Barcelona: Gedisa.
- LÓPEZ ROPERO, María Lourdes; TABUENCA CUEVAS, María (2009). «Lengua B1 (Traducción e Interpretación) y competencias». In: GÓMEZ LUCAS, Cristina; GRAU COMPANY, Salvador (ed.). *Propuestas de diseño, desarrollo e innovaciones curriculares y metodología en el EEES*. Alcoi: Marfil, pp. 121-134.
- MACKENZIE, Rosemary (1998). «The Place of Language Teaching in a Quality-Oriented Translators' Training Programme». In: MALMKJAER, Kirsten (ed.). *Translation and Language Teaching*. Manchester: St. Jerome.
- MULLIGAN, Maureen (2006). «From theory to practice: teaching English for translation in the light of key theoretical approaches to EFL methodology». In: BRAVO UTRERA, Sonia; GARCÍA LÓPEZ, Rosario (ed.). *Estudios de Traducción: Problemas y Perspectivas*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria, pp. 829-841.
- NORD, Christiane (1997). *Translating as a Purposeful Activity. Functionalist Approaches Explained*. Manchester: St. Jerome.
- OSTER, Ulrike (2003). «El fomento de la autonomía y el trabajo en grupo en el aprendizaje de lenguas para traductores a través de un entorno virtual de trabajo». *Quaderns. Revista de Traducció*, 10, pp. 79-90.
- (2008a). «Diversificación de la evaluación en la enseñanza de lengua alemana para traductores». *VI Jornada de Millora Educativa i V Jornada d'Harmonització Europea de la Universitat Jaume I*. Castelló de la Plana: Servei de Publicacions de la Universitat Jaume I.
- (2008b). «El proyecto de adaptación de la titulación de Traducción e Interpretación: definición y coordinación de competencias». *VI Jornada de Millora Educativa i V Jornada d'Harmonització Europea de la Universitat Jaume I*. Castelló de la Plana: Servei de Publicacions de la Universitat Jaume I.
- (2008c). «El reto de enseñar la Lengua C en la titulación de Traducción e Interpretación (antes y después de Bolonia)». *Jornada Nacional sobre Estudios Universitarios*. Universitat Jaume I.
- PACTE (2003). «Building a translation competence model». In: ALVES, Favio (ed.). *Triangulating translation: perspectives in process oriented research*. Amsterdam: John Benjamins.
- (2009). «Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Acceptability and Decision Making». *Across Languages and Cultures*, 10, 2, pp. 207-230.
- (2011). «Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Translation Project and Dynamic Translation Index». In: O'BRIEN, Sharon (ed.). *IATIS Yearbook 2010*. London: Continuum.
- PÉREZ GONZÁLEZ, Luis (1999). «La didáctica y el papel de las lenguas en la formación de traductores e intérpretes». *Perspectives: Studies in Translatology*, 7, 2, pp. 265-275.
- PYM, Anthony (1992). «Translation error analysis and the interface with language teaching». In: DOLLERUP, Cay; LODDEGAARD, Anne (ed.). *Teaching translation and interpreting: training, talent and experience*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 279-288.
- SORIANO GARCÍA, Inmaculada (2004). «La enseñanza de lenguas en la formación de traductores: modelo de lecturas en casa». *Actas de IX Seminario Hispano-Ruso de Traducción e Interpretación*. Moscow: MGLU, pp. 151-159.

- STALMACH PAJESTKA, Jadwiga (2008). «La enseñanza de la lengua extranjera orientada a la traducción: el caso de la Lengua C (Ruso)». In: PASCUA FEBLES, Isabel (ed.). *La formación de traductores e intérpretes. Aproximación interdisciplinar*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- VIENNE, Jean (1998). «Teaching what they didn't learn as language students». In: MALMKJAER, Kirsten (ed.). *Translation and Language Teaching. Language Teaching and Translation*. Manchester: St. Jerome, pp. 111-116.

Aplicación práctica de la interpretación judicial a las aulas universitarias

Aurora Ruiz Mezcuca

Universidad de Córdoba. Departamento de Traducción e Interpretación, Lenguas Románicas, Estudios Semíticos y Documentación
Colonia de San José, nº 4, 1º izda
Crta. Madrid, km. 396
14014 Córdoba
aurora.ruiz@uco.es



Resumen

Este trabajo tiene dos objetivos principales: analizar la situación profesional de los intérpretes que trabajan en contextos judiciales y elaborar un ejercicio de traducción a la vista que forme parte de la enseñanza de la interpretación en este ámbito. Primero hemos realizado un estudio de campo para conocer las necesidades traductológicas que se presentan en la realidad profesional de la interpretación dentro del ámbito jurídico en Andalucía. Para ello, hemos contactado con los intérpretes que trabajan (con dedicación completa) en este sector dentro de la comunidad autónoma, y hemos consultado las páginas de las empresas que proveen estos servicios para las administraciones, juzgados y tribunales. El segundo objetivo es llevar a las aulas un ejercicio basado en dicha realidad profesional. De este modo, pretendemos apoyarnos en los datos extraídos del estudio de campo para aplicarlos a la docencia de la interpretación, creando una actividad práctica acorde con la situación real, que motive a los alumnos y los prepare para el futuro laboral dentro de este mercado y este campo de especialidad.

Palabras clave: interpretación; enseñanza; traducción jurídica; didáctica.

Abstract. *Practical application of legal translation at university teaching*

This article has two main objectives: analysing the professional setting and the teaching of interpretation. Firstly, a survey has been carried out in order to know what are the present translation needs in professional legal interpretation in Andalusia (Spain). For this reason, we have been put into contact with the interpreters that work (permanently and full time) in this sector in the abovementioned region, as well as the companies that provide and use this service for administration, trials and Courts. The second objective is to apply these results to the teaching of interpretation. Therefore, our purpose is to create practical activities based on real life professional situations that help students to prepare for this sector of the job market within this specialised field whilst improving their motivation.

Keywords: interpretation; teaching; legal translation; didactics.

Sumario

1. Descripción y justificación del estudio	5. Caso práctico: Unidad didáctica sobre la interpretación en el ámbito judicial
2. Metodología	Conclusión
3. La Traducción y la Interpretación en el ámbito judicial en España	Referencias bibliográficas
4. La Traducción e Interpretación judicial en Andalucía	Anexo

1. Descripción y justificación del estudio

Preparar una clase de interpretación no es tarea fácil, ni para el alumno ni para el profesor. El alumno suele sentirse algo intimidado con una asignatura eminentemente oral que requiere habilidades para las que, en muchas ocasiones, no ha recibido formación específica. El profesor, por su parte, debe luchar contra el «miedo» de sus estudiantes y ofrecer una formación completa y bien organizada. Sin embargo, son muchas las técnicas que deben aprenderse en un espacio de tiempo muy limitado, más aún hoy en día, ya que muchas asignaturas se han visto «recortadas» con la reciente implantación de los estudios de grado en España, y la interpretación, sin duda, es una de ellas. Donde en las licenciaturas, en general, se contaba con veinticuatro créditos obligatorios (dos asignaturas anuales de doce cada una), en los grados, estos se han reducido a dieciocho (excepto en aquellos planes de estudios donde existen itinerarios).

En la Universidad de Córdoba, por ejemplo, en cuarto curso, los alumnos deben matricularse de forma obligatoria en «Técnicas de la Interpretación Jurídica y Económica de la lengua B» (asignatura cuatrimestral de seis créditos). Se trata de una materia que requiere una gran especialización, pues se necesitan conocimientos profundos en cuestiones legales y jurídico-económicas, así como el dominio de las técnicas propias de la interpretación.

A diferencia de otros tipos de traducción-interpretación, en este contexto, los sistemas y prácticas están sujetos a una jurisdicción específica que los regula y que suele diferir entre países, por lo que la búsqueda de equivalentes resulta especialmente complicada y es importante que el alumno se familiarice con ellos de antemano, conozca la realidad profesional de la comunidad en la que estudia, sea consciente de las dificultades que esta tarea entraña, valore la profesión y sea capaz de adquirir unas competencias básicas, si queremos que en el futuro pueda dedicarse a la traducción e interpretación. De ahí la importancia de crear unas prácticas docentes bien estructuradas y basadas en el mundo laboral de la interpretación. Con este trabajo pretendemos describir este último en la Comunidad Autónoma de Andalucía y proponer un ejercicio práctico introductorio a la interpretación jurídica y económica.

2. Metodología

Para conocer de primera mano la realidad profesional actual de la interpretación judicial en España y, más concretamente, en Andalucía, hemos contactado con intérpretes que trabajan con dedicación completa en este sector dentro de la comunidad autónoma, así como con las empresas que proveen y se nutren de estos servicios de interpretación para las administraciones, juzgados y tribunales.

De este modo, hemos entrevistado a las tres únicas traductoras-intérpretes que trabajan en plantilla en la Ciudad de la Justicia de Málaga, que es el organismo judicial oficial donde más traductores-intérpretes hay contratados con dedicación completa dentro de la comunidad autónoma, y hemos realizado un breve cuestionario con preguntas básicas acerca de diversos temas de gran relevancia para esta investigación, entre los que destacan la contratación de intérpretes, lenguas de trabajo, acceso a materiales antes de la interpretación o el tipo de funciones que se llevan a cabo. Las preguntas de las que consta el cuestionario son las siguientes:

-
1. ¿Qué modos de interpretación son más frecuentes (consecutiva, simultánea, susurrada, bilateral, traducción a vista)?
 2. ¿Cuáles son los idiomas más demandados?
 3. ¿Se avisa con antelación a los intérpretes sobre el caso en el que van a trabajar? ¿Cuál es el procedimiento de aviso?
 4. ¿Qué tipo de contratación existe?
 5. ¿Se proporciona material para la documentación y preparación a los intérpretes?
-

Por otro lado, hemos consultado documentos oficiales como el Boletín Oficial del Estado y el Boletín del Parlamento Andaluz y las páginas web de las empresas encargadas de suministrar intérpretes a los organismos judiciales de la comunidad para conocer la realidad profesional y recabar materiales reales para los ejercicios de traducción. Así, podremos aplicar estos resultados a la docencia de la interpretación en este campo de especialidad y crear un programa teórico y un conjunto de prácticas acordes con la situación real, que motiven a los alumnos y los preparen para el futuro laboral.

3. La Traducción y la Interpretación en el ámbito judicial en España

La presencia de un intérprete-traductor en el ámbito jurídico del territorio español está garantizada por ley.¹ La Directiva Europea 2010/64/UE del Parlamento

1. Recientemente, el Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación ha acordado convocar cuatro plazas en proceso selectivo de oposición, por el sistema general de acceso libre, para el ingreso de dos traductores inglés-español (traducción directa), un traductor español-inglés (inversa) y un intérprete inglés-español en el Cuerpo de Traductores e Intérpretes (BOE, Núm. 168, pág. 52395). El examen constará de cinco ejercicios de carácter práctico, cada uno correspondiente a la plaza convocada, exceptuando el último, que es común a las cuatro y consiste en el desarrollo por escrito y en castellano de tres temas, a escoger por el aspirante entre cuatro que el Tribunal propone entre los que constituyen el temario. El plazo de inscripción finaliza en septiembre de 2013.

Europeo y del Consejo de 20 de octubre de 2010, relativa al derecho a interpretación y a traducción en los procesos penales, indica que los extranjeros que sean detenidos y no conozcan el idioma del país de llegada podrán contar con la presencia de intérpretes durante los interrogatorios policiales, vistas judiciales y audiencias intermedias, desde la detención hasta la condena. Asimismo, las personas arrestadas y encausadas podrán disponer de la traducción escrita de todos los documentos que resulten esenciales a ojos de las autoridades para garantizar el derecho a la defensa, incluidas las órdenes de detención europeas.

El derecho a traducción e interpretación para aquellas personas que no hablan o entienden la lengua del procedimiento se consagra en el artículo 6 del CEDH, según la interpretación de la jurisprudencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos. La presente Directiva facilita la aplicación de tal derecho en la práctica. Para ello, la presente Directiva tiene por objetivo garantizar el derecho del sospechoso o acusado a la interpretación y traducción en los procesos penales con vistas a garantizar su derecho a un juicio equitativo. (Directiva Europea 2010/64/UE, Apartado 14)

Por otro lado, según la legislación vigente en España, la Traducción o Interpretación ante un tribunal, ya sea traducción directa (desde un idioma extranjero al español) o inversa (desde el español hacia cualquier otra lengua), puede realizarla cualquier persona designada por dicho tribunal. De este modo, los criterios para la contratación de un intérprete dependen en gran parte del juez, pues la legislación española tan solo recoge una breve mención acerca de la descripción y contratación del profesional que deberá encargarse de la interpretación en un contexto judicial en la Ley de Enjuiciamiento Criminal de 1882. En el artículo 441 de dicha Ley se expone que: *«el intérprete será elegido entre los que tengan título de tales, si los hubiere en el pueblo. En su defecto, será nombrado un maestro del correspondiente idioma, y si tampoco lo hubiere, cualquier persona que lo sepa»*.

Por el contrario, la traducción jurada escrita tan solo puede ser realizada por un traductor-intérprete jurado, nombrado por el Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación. Este traductor-intérprete jurado es responsable de su traducción y debe dar fe de que ha traducido con fidelidad e imparcialidad el documento original. Esto se certifica con su sello, que es personal e intransferible. Como



MARÍA LUISA RODRÍGUEZ MUÑOZ
INTÉRPRETE JURADO DE INGLÉS
N.I.F. 44.371.491 - Y
BAENA (Córdoba)

Figura 1. Sello cedido por cortesía de María Luisa Rodríguez Muñoz, intérprete jurado y profesora en la Universidad de Córdoba.

ejemplo ilustrativo, se presenta a continuación una imagen de un sello real de Intérprete Jurado, cedido por una profesional del campo de la interpretación jurada, en el que figuran su nombre y apellidos, su N.I.F., su localidad y provincia.

La traducción de un texto oficial debe entregarse siempre en papel para posibilitar la impresión del sello y de la firma del traductor. El sello propio de cada traductor-intérprete jurado debe incluir: el nombre del traductor, la leyenda «intérprete jurado de...» (idioma en el que se especializó), la dirección, el teléfono y, en su caso, el fax.² El modelo de certificación a seguir es el siguiente (Borja Albí 2007: 37):

«Don / Doña (nombre y apellidos), Intérprete Jurado de (idioma), certifica que, a su leal saber y entender, la que antecede es traducción fiel y completa al (lengua de destino) de un documento redactado en (lengua de origen).

En (lugar), a (fecha)».

FIRMA. Sello.

Figura 2. Modelo de certificación.

A pesar de que en España existe esta figura acreditada como traductor-intérprete jurado, hay personas que sin poseerla proporcionan servicios de traducción e interpretación de forma oficial. Es el caso de los intérpretes en plantilla de la Administración de Justicia y los intérpretes *freelance* que trabajan para ella (Ortega Herráez 2010: 137).

4. La Traducción e Interpretación judicial en Andalucía

Los servicios de traducción e interpretación en los organismos judiciales andaluces son bastante variados. En primer lugar, no existe distinción funcional entre traducción e interpretación, con lo cual los traductores-intérpretes que trabajan con dedicación completa en estos centros reciben a diario traducciones que tienen que dejar aparcadas cuando reciben un aviso para interpretar en un juicio, una vista o en otras dependencias judiciales. Es decir, estos profesionales se dedican de forma constante a la traducción de documentos, pero cuando se les comunica que hay necesidades de interpretación que deben cubrir (normalmente a través de citación mediante un oficio),³ abandonan su oficina (y sus tareas de traducción escrita traslativas) y bajan a la sala donde actuarán como intérpretes.⁴

Con todo, son pocos los intérpretes que trabajan como funcionarios. En el año 1997, el Ministerio de Justicia transfirió a la Junta de Andalucía las competencias

2. En la actualidad también se permite a estos profesionales que adjunten en su sello personal su correo electrónico (Sánchez; Díaz 2002: 103 y ss.)
3. Las tres intérpretes entrevistadas comentan que en algunas ocasiones los responsables se olvidan de la citación del intérprete o se necesita la interpretación de inmediato.
4. Obviamente, cuando el juicio acaba, retoman sus traducciones, que por supuesto, tienen unos plazos de entrega fijados.

en materia de justicia (Martin 2006: 138). Desde entonces, la contratación de los servicios de traducción e interpretación se realiza a través del sector privado, que ha reemplazado al sistema anterior de funcionariado y contratación directa. Esto quiere decir que en la actualidad no es posible acceder a puestos de funcionariado, ya que se ha optado por seguir el modelo de subcontratación del resto de comunidades, donde se recurre a empresas privadas para cubrir las necesidades que surgen:

La Administración de Justicia se ha desentendido del servicio de traducción e interpretación en muchos juzgados y ha dejado de ser el proveedor y organizador de dicha prestación. Por lo tanto, lejos de abordar el problema con firmeza, creando una estructura sólida y garantista, se ha preferido externalizar los servicios de traducción e interpretación y contratar a empresas privadas cuyo servicio ha quedado en entredicho en reiteradas ocasiones. Las razones aducidas por parte de la Administración son varias, pero se sintetizan en criterios de tipo económico y organizativo. (Garcón 2011)

Actualmente el número de intérpretes judiciales funcionarios con los que cuenta la Junta de Andalucía en las distintas provincias andaluzas es once, que se hallan repartidos de la siguiente manera: cinco de los traductores funcionarios están destinados a la capital de la provincia de Málaga (tres a la Ciudad de la Justicia), otros dos se encuentran en Sevilla, uno en Almería y los tres restantes en Cádiz, uno en la capital y dos en Algeciras (según la información que aparece en la página web oficial del Parlamento de Andalucía).⁵ Esta distribución está justificada por la afluencia de inmigración y turismo (Martin 2006: 138), pues, como podemos ver, la asignación de intérpretes «fijos» en juzgados se encuentra en las ciudades costeras de Andalucía que reciben más cantidad de turistas e inmigrantes, además de la capital de la comunidad.

Para obtener estos puestos como funcionario, los candidatos elegidos aprobaron un examen-oposición. Los traductores-intérpretes funcionarios forman parte del personal «temporal laboral» (servicio de apoyo a la administración) de los juzgados. Esta figura surgió en los años ochenta y se enmarca dentro de la clasificación de trabajadores de nivel II, es decir, como diplomados en Traducción e Interpretación (BOJA 110/8 de junio 2005), aún cuando la mayoría de los trabajadores son licenciados.⁶ Para las sustituciones se accede al puesto mediante concurso de méritos.

Sin embargo, las necesidades de interpretación en los organismos judiciales son muy superiores a las que estos funcionarios pueden cubrir, por eso se recurre a las empresas externas cuando el volumen de trabajo es muy elevado o los idiomas requeridos son diferentes de los que dominan los traductores en plantilla. Estas empresas ofrecen servicios de traducción-interpretación 365 días al año para organismos judiciales, dependencias de la Guardia Civil, Comisarías de

5. Información extraída de la página web del Parlamento de Andalucía, BOPA nº 419 - 18/04/2006, citado en la bibliografía de este trabajo.

6. Desde 1994 las *Diplomaturas de Traducción e Interpretación* pasaron a ser *Licenciaturas*.

Policía y particulares, brindando al cliente un formulario de contacto, además de un correo electrónico y un teléfono disponible las 24 horas.⁷

En la actualidad son tres de estas empresas las encargadas de proporcionar servicios de traducción e interpretación en las distintas provincias andaluzas, siendo una de ellas la que da cobertura a cinco de las ocho provincias.⁸ Esta última dispone de una bolsa de trabajo en su página web, donde los aspirantes a traductores-intérpretes deben cumplimentar un formulario indicando sus datos personales y tres apartados relativos a cuestiones como su formación y experiencia, herramientas de trabajo que emplean y consideraciones, así como marcar la casilla correspondiente para aceptar el aviso legal antes de enviar su solicitud laboral.

Desgraciadamente, se trata de un trabajo inestable, pues el traductor-intérprete nunca sabe a ciencia cierta cuándo va a trabajar y recibir un salario que permita vivir de su profesión, ya que en muchas ocasiones el pago recibido se corresponde con los minutos de servicio prestado,⁹ por lo que la mayoría necesita otro trabajo alternativo que pueda compaginar con posibles actuaciones para estas empresas:

Existen en nuestra profesión muchos intermediarios con una política de empresa que en algunos casos deja mucho que desear, por lo que el traductor cae en el desinterés y suele dedicarse a otras profesiones que le aportan más estabilidad, más ingresos económicos y más continuidad en el mundo laboral. En algunos organismos oficiales, aparte de no contratar al intérprete de forma permanente, el pago se efectúa por minutos, es decir, se le suman los minutos de asistencia cada vez que acude al centro de trabajo y a final de mes se hace la cuenta [...]. En otros centros oficiales se distingue el pago entre «tiempo de trabajo real», es decir, la traducción en sí, que podría durar en algunos casos 15 minutos (o incluso menos), y «tiempo de espera» hasta la llegada del letrado de oficio y durante los preparativos por parte de los funcionarios, algo que abarata demasiado el pago al traductor. (Hussein 2011: en línea).

De esta forma, en unos juzgados como por ejemplo los de la provincia de Málaga, el procedimiento que se sigue para contar con un intérprete es el siguiente: El Juzgado que necesita los servicios de interpretación llama por teléfono a la Oficina de Traductores e Intérpretes de la Ciudad de la Justicia para que uno de los traductores en plantilla asista a la vista/juzgado de detenidos o de incidencias, declaración

7. La División Económica y Técnica del Cuerpo Nacional de Policía ha adjudicado recientemente los servicios de traducción e interpretación de toda España a una empresa por un importe de 9,8 millones de euros, según el Boletín Oficial del Estado (BOE, lunes 26 de agosto de 2013). Dicha compañía se encargará de la interpretación directa e inversa al castellano de declaraciones orales, traducciones escritas, escuchas telefónicas y transcripción de cintas de audio u otros soportes informáticos grabados en otros idiomas en el marco de actuaciones judiciales. En el anterior concurso, resuelto en octubre de 2011, la empresa se hizo sólo con el servicio de traducción de la Policía en Andalucía y Extremadura.
8. En este estudio preferimos no mencionar los nombres de las empresas para no hacer propaganda, agravios comparativos o incluir información con la que se sintieran ofendidas.
9. Desde las asociaciones, encabezadas por la APTIJ, se efectúan quejas sobre los sueldos que pagan las subcontratas, pues de los 40-50 euros que la empresa se embolsa por traducción, sólo 10-15 son para el traductor (Aitor Guenaga, *El Diario del Norte*, artículo citado en bibliografía).

en una sede judicial, clínica forense o diligencias de otra naturaleza, en función de su agenda. Si existen señalamientos previos o traducciones urgentes que requieran su entrega inmediata y dicho traductor no puede cubrir el encargo (recordemos que son solo tres personas y los idiomas de trabajo, en diferentes combinaciones, son inglés, francés, árabe y rumano), se contacta con una empresa externa encargada de estas funciones. Dicha empresa externa, para el caso de la provincia de Málaga, es una compañía sita en la ciudad de Granada que ganó el concurso público para el suministro de servicios de traducción e interpretación (en este caso por segunda vez consecutiva) convocado al amparo de lo previsto en la vigente Ley de Contratos del Estado para la Comunidad Autónoma de Andalucía.¹⁰

5. Caso práctico: Unidad didáctica sobre la interpretación en el ámbito judicial

Tras conocer el funcionamiento de los servicios de interpretación de la comunidad de Andalucía, proponemos la elaboración de una unidad didáctica acorde con la realidad profesional. Partimos de la idea de que la asignatura para la que preparamos la unidad es de cuarto curso y el alumno ya ha cursado otras asignaturas relativas a la interpretación en cursos anteriores, con lo cual conoce las diferentes técnicas (aunque aún no las domine). En nuestro caso se trata de «Técnicas de la Interpretación Jurídica y Económica de la lengua B», como indicamos al principio de este trabajo, de ahí que la unidad tenga un carácter tan específico, aunque podría adaptarse a otras asignaturas similares que se impartan en otros cursos y en otras comunidades.

5.1. Objetivos

En esta sección proponemos un ejercicio cuyo propósito principal es que el alumno ponga en práctica las destrezas adquiridas a través de los contenidos aplicados que hemos mencionado con anterioridad y que tanto los estudiantes como el profesor de interpretación dispongan de un sistema de evaluación con el que puedan saber si dichos contenidos se han aprendido correctamente. De este modo, los objetivos de esta sección serían:

- Distinguir entre las diferentes modalidades de interpretación.
- Conocer los contextos donde se practica la interpretación social de forma general y el ámbito judicial-policial de forma específica.

10. Las otras se distribuyen de la siguiente forma: una se encarga de la provincia de Almería, donde la compañía obtuvo la contratación en virtud de contrato de consultoría y asistencia técnica formalizado por la Delegación Provincial de Justicia y Administración Pública para este fin; otra se encarga de los servicios en Huelva (su sede se encuentra en esta ciudad) mediante un contrato de tipo administrativo, y la última, que suministra intérpretes para las provincias de Córdoba y Almería, fue adjudicataria del contrato de prestación del servicio mediante concurso público convocado al amparo de lo previsto en la vigente Ley de Contratos del Estado y tiene sedes en Barcelona y Almería.

- Familiarizarse con la cultura de los países cuyas lenguas de trabajo se utilicen en clase.
- Desarrollar las destrezas productiva y receptiva a nivel de expresión oral en las lenguas A y B, es decir, fomentar la comprensión y practicar la expresión oral en ambas lenguas.
- Aprender a reaccionar ante las dificultades con las que puede encontrarse el intérprete que trabaja en los contextos sociales y buscar soluciones interpretativas en el menor tiempo posible.

5.2. Temática del ejercicio: traducción a vista de una Carta de Invitación

Proponemos un estudio práctico enmarcado en una situación comunicativa común dentro del ámbito judicial que podría producirse en la Comisaría de Policía de la Ciudad de Córdoba, sección de Extranjería.¹¹ En dicha situación se requeriría el dominio de un lenguaje de especialidad, en este caso el lenguaje jurídico (no a nivel experto en la materia), y estaría basada en nuestra experiencia como intérpretes para los servicios públicos o sociales: la interpretación en los servicios policiales de una *Carta de Invitación* del español (lengua origen).¹²

El encargo para los alumnos sería el siguiente: suponemos que una de las empresas que suministra intérpretes nos ha llamado con un día de antelación para personarnos en la Comisaría y realizar la traducción a vista inversa de dicho documento (que se puede descargar de la página web de la Administración General de Estado). Comenzamos con la traducción a vista porque sería un ejercicio previo a los de interpretación en sí misma y de esta forma el alumno puede familiarizarse con el vocabulario en la combinación de lenguas requerida antes de comenzar a interpretar propiamente.

En ocasiones, algunos centros policiales cuentan con formularios estándares traducidos a varios idiomas o con máquinas que permiten la realización automática de algunas actividades (como las denuncias) en diferentes lenguas, aunque esto no suele ser lo más frecuente. A este respecto, la investigadora Ann Martin cita algunos ejemplos y opina sobre la calidad de las traducciones:

Tanto la Policía Nacional como La Guardia Civil cuentan con formularios en distintos idiomas que contienen la información de los derechos de los detenidos, aunque la calidad de la traducción en estos impresos no es óptima. Los impresos de

11. Los casos en los que se requiere interpretación en los tribunales de la provincia de Córdoba son muy escasos; no ocurre lo mismo en las dependencias policiales, donde la interpretación, especialmente en los idiomas inglés, francés, rumano y árabe, es mucho más habitual (Cobos López y Ruiz Mezcuca 2011: 144). Además, como indica la investigadora Foulquié Rubio, «la interpretación en la policía guarda una gran relación con la interpretación ante los tribunales, debido a la similitud de situaciones, temática, de registros y terminología (...) Por lo que, al contrario del pensamiento general, la interpretación en la policía no es menos importante que la interpretación ante los tribunales y el intérprete en la policía debería estar tan preparado como debiera estarlo el intérprete ante los tribunales. De hecho se podría constatar una similitud de los registros utilizados en ambos tipos de interpretación» (2002: 108).

12. Ver Anexo.

solicitud de permiso de residencia y trabajo no suelen estar disponibles en idiomas que no sean el español (2006: 142).

Para nuestro estudio concreto, hemos decidido escoger un tipo de documento que no cuenta con traducciones oficiales, pues de este modo podremos analizar sus dificultades traductológicas sin partir de los posibles fallos o aciertos que puedan encontrarse en los existentes.

5.3. *Contenidos teóricos*

En primer lugar, sería conveniente comenzar con una base teórica sobre el funcionamiento de la interpretación social en el que se explicase en qué consiste y en qué se diferencia de la interpretación de conferencias (probablemente la más conocida). Después, cabría abordar la interpretación en los servicios judiciales en España-Andalucía ofreciendo (de forma divulgativa y con anécdotas profesionales si las hubiese) la información que aparece en los apartados dos y tres de este estudio,¹³ pues de este modo pondríamos en práctica el método de aprendizaje *top-down*, en el que se aboga por analizar los temas de estudio de lo general a lo particular.

En los servicios públicos existe una gran variedad de textos de diferente tipología, pues nos encontramos ante la comunicación de las personas con los entes públicos, de ahí que el posible abanico textual sea tan extenso. Por lo tanto, lo primero sería contextualizar nuestros ejercicios dentro de una temática y un ámbito específicos para que el alumno sepa qué va a hacer en todo momento. Para esta sección pondríamos de manifiesto los siguientes aspectos:

a) La importancia de la terminología judicial

Los textos judiciales y administrativos se encuadran dentro del lenguaje de especialidad y, más en concreto, dentro del lenguaje jurídico. En otros géneros, una de las mayores dificultades a la hora de traducir radica en la búsqueda de términos específicos que sean equivalentes en el contexto requerido. Por ejemplo, el sarampión hace referencia a la misma enfermedad en cualquier lengua y cultura, aunque el significado difiera entre los idiomas. Sin embargo, en el campo jurídico las figuras, estructuras y prácticas varían según la jurisdicción que se trate (Hickey 2005: 19).

La terminología es una herramienta de trabajo tanto para el traductor o intérprete, como para el profesional del ámbito de especialidad; así, este tipo de terminología tiene tal importancia que incluso en los departamentos policiales se está promoviendo desde enero de 2009¹⁴ la formación a los instructores policiales sobre terminología judicial y otros ámbitos relacionados. En el caso concreto de las Comisarías de Policía, es manifiesto que el lenguaje jurídico es poco comprensible para un lego y, sobre todo, para un extranjero que, con sus miedos, se enfrenta a los estamentos policiales. Por ley este último se ve apoyado por las

13. O similar, dependiendo de la comunidad autónoma donde se halla la universidad.

14. Noticia disponible en: <<http://www.europapress.es/madrid/noticia-academia-policia-reproducira-juzgado-agentes-familiaricen-procedimientos-juridicos-20090114150125.html>>.

figuras del letrado y del intérprete,¹⁵ de los cuales obtiene asistencia gratuita, que le ayudarán a hacer comprensibles los conceptos jurídicos que forman parte de las resoluciones, formularios, etc.

b) El análisis del documento que se va a traducir-interpretar

En nuestro estudio vamos a centrarnos en el análisis de una Carta de Invitación (L.O. 4/2000 y Reglamento aprobado por R.D. 2393/2004), documento que solicita un particular a favor de un extranjero a través de la Comisaría de Policía de su lugar de residencia. La Carta de Invitación (Anexo) es un escrito dirigido a la Comisaría de Policía de la ciudad de residencia del solicitante que se divide en las siguientes partes según el Ministerio del Interior:

1. Nombre, apellidos, lugar y fecha de nacimiento, nacionalidad, número del documento de identidad o pasaporte, cuando se trate de español, o pasaporte, tarjeta de identidad de extranjero o número de identidad de extranjero, cuando no ostente la nacionalidad española, y domicilio o lugar completo de residencia.
2. Manifestación expresa de su voluntad de invitar y de acoger a la persona invitada, bien en su domicilio principal, que será el arriba indicado, bien en una segunda vivienda, en cuyo caso determinará el lugar concreto. El invitante aportará documentación acreditativa de la disponibilidad de la vivienda (título de propiedad, contrato de arrendamiento u otros, de acuerdo con la legislación civil vigente).
3. Relación o vínculo que mantiene con el invitado.
4. Nombre, apellidos, lugar y fecha de nacimiento, nacionalidad, lugar concreto de su residencia o domicilio y número de pasaporte del invitado.

Excepcionalmente, en los casos en los que la gestión lo aconseje, la invitación podrá referirse a varias personas, debiendo indicarse en la solicitud los datos antes mencionados respecto de cada una de ellas, así como la disponibilidad de domicilio para todas.

5. Período durante el cual está prevista la estancia del invitado, especificando, de manera aproximada, el primer y el último día de la misma.
6. Antes de la firma, deberá constar que el invitante declara que la información expuesta es verídica.
7. En la solicitud, el invitante deberá hacer constar que está informado de que:

- a) El Código Penal, aprobado por Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre de 1995, tipifica como delito, en el artículo 318. bis: *«el que directa o indirectamente, promueva, favorezca o facilite el tráfico ilegal o la inmigración clandestina de personas desde, en tránsito o con destino a España, será castigado con la pena de cuatro a ocho años de prisión»*.

15. Según indica el artículo 22 de la Ley Orgánica 8/2000 de 22 de diciembre.

- b) La Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, considera infracción muy grave: «*inducir, promover, favorecer o facilitar con ánimo de lucro, individualmente o formando parte de una organización, la inmigración clandestina de personas en tránsito o con destino al territorio español o su permanencia en el mismo, siempre que no constituya delito*», pudiendo imponerse sanción de multa desde 6.001 hasta 60.000 euros o expulsión del territorio nacional, con prohibición de entrada por un período de tres a diez años, tal como disponen los artículos 54.1.b), 55.1.c) y 57.1 de la citada Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero.
- c) Los datos relativos a la identidad, número de pasaporte, nacionalidad y residencia, tanto del invitado como del invitante, serán incorporados a un fichero de la Dirección General de la Policía y de la Guardia Civil, pudiendo ejercer los derechos de acceso, rectificación y cancelación ante la Comisaría General de Extranjería y Fronteras, de conformidad con lo establecido en la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal.

5.4. Contenidos prácticos

A continuación, prepararíamos a nuestros alumnos para realizar prácticas de interpretación de distintos niveles. Explicamos en qué consiste el encargo de traducción y cuál sería la situación comunicativa, con la idea de recrearla en la clase siguiente. De este modo, pedimos a los alumnos que busquen información general sobre las Cartas de Invitación (en caso de que no lo hayamos explicado en clase) y equivalentes de los términos que en ellas aparecen en su lengua B. De esta forma, para esta sección destacaríamos:

c) La correcta búsqueda de las palabras clave

En el documento original cabe destacar el uso de los siguientes términos de especialidad, conceptos que el intérprete necesita conocer para poder realizar la traducción de los mismos:

- | | |
|--|--|
| – Carta de invitación | – Contrato de arrendamiento |
| – Solicitante | – Certificación del registro de la propiedad |
| – Escritura pública o título de propiedad | – Certificado de la comunidad |
| – Certificado de empadronamiento | – ser verídico |
| – ADEXTTRA | – Ley Orgánica |
| – Código Penal | – Inmigración clandestina |
| – Tráfico ilegal | – Derechos y libertades de los extranjeros en España |
| – Castigo de pena de cuatro a ocho años de prisión | – Delito |
| – Integración Social | – Expulsión del territorio nacional |
| – Sanción de multa | – Invitado |
| – Prohibición de entrada | |

Se podría ofrecer a los alumnos esta lista de términos para que se documentasen o bien se podría pedir que ellos mismos elaborasen su lista de palabras clave (en caso de que el profesor decida entregar el texto que se va a traducir a vista de antemano), haciendo hincapié en la necesidad de elaborar glosarios útiles para la interpretación, es decir, un glosario manejable en el que aparezcan los vocablos que al estudiante le resulten especialmente complicados y cuya traducción pueda localizar fácilmente, en ningún caso simples listas de palabras a modo de diccionario.

Una vez que dominen esta terminología, se procedería a entregar el documento, es decir, la carta de invitación, del reverso (completo o por secciones) a los alumnos. Cuando todos los textos estuvieran repartidos, se les daría la vuelta y se dejaría dos o tres minutos para que los estudiantes lo leyeran. A continuación, se indicaría a los alumnos el momento en el que deberían comenzar su traducción a la vista, para lo cual tendrían abierto un programa de grabación en su ordenador.¹⁶ Después se podría escoger a varios alumnos para que actuaran como intérpretes ante la clase haciendo la traducción a vista o se podrían escuchar varias de las grabaciones. Más adelante, se haría un debate en el que se discutiesen los errores y los aciertos, se corrigieran los fallos y se realizaran las preguntas pertinentes.

Tras esta actividad de traducción a vista, que sería inicial, se podría elaborar un texto oral con algunas de las palabras clave de la Carta de Invitación para realizar ejercicios de interpretación consecutiva y simultánea, pues los alumnos ya estarían familiarizados con la temática y la terminología específica.

5.5. Evaluación

Como comentábamos en el apartado de objetivos, nuestra intención con este ejercicio es comprobar que los alumnos han adquirido las destrezas necesarias para traducir-interpretar en el contexto situacional dado. Por ello nos centraremos en la valoración de la fase práctica de la actividad, es decir, calificaremos las capacidades interpretativas de los alumnos.

En todos los centros formativos y organizaciones especializados se realizan pruebas en las que se evalúan los ejercicios de interpretación. La valoración de estos exámenes se lleva a cabo a través de unos criterios que suelen basarse tanto en el contenido como en la propia presentación oral; no obstante, no existe consenso respecto al tratamiento o puntuación que se aplica a los errores cometidos:

There is widespread agreement that performance must be assessed for both content (i.e. source-target correspondence) and target-language presentation (i.e. expression and delivery), but little consensus on whether or how these notions can be operationalized for transparent assessment procedure. The use of error counts is notoriously problematic even in transcript-based descriptive research. (Phöchacker 2004: 188)

16. Damos por hecho que el centro educativo cuenta con un laboratorio de idiomas preparado para la enseñanza de la interpretación.

Sin embargo, es necesario plantear unos criterios claros en los que el profesor se base para evaluar la actuación de los alumnos y que, a su vez, estos conozcan de antemano con el fin de que sepan cómo interpretar correctamente. De este modo, para la corrección de este tipo de actividades, consideramos oportuno realizar una ficha de evaluación individual que sea práctica y sencilla y que puedan emplear en todas las prácticas de interpretación que realicen llevando un auto-registro.¹⁷

Para ello nos hemos basado, principalmente, en las que se utilizan en los centros especializados en la enseñanza de la interpretación con una gran experiencia en la evaluación de la calidad de resultados, como las elaboradas por David y Margareta Bowen (1989: 116) o las propuestas por investigadores como Gracia Torres (2004: 178-195). Así, evaluaremos los ejercicios de los alumnos teniendo especialmente en cuenta los siguientes aspectos:

- Errores de Sentido (fallos en comprensión, falsos sentidos, etc.).
- Uso de términos especializados (palabras clave de la actividad).
- Conocimiento cultural (en este caso vendría determinado especialmente por el apartado anterior).
- Soluciones acertadas (aspectos positivos: giros lingüísticos, buenas traducciones).
- Lengua y estilo (uso del idioma meta, calcos, articulación, dicción, etc.).

Conclusión

Hasta hace poco, la interpretación social en España estaba relegada a un segundo plano, pues se consideraba una tarea resoluble que se podía realizar con la participación de personas que únicamente conocían los idiomas requeridos, aunque estas conocieran personalmente a los implicados (rompiendo el principio de imparcialidad), no tuvieran formación específica, fueran menores de edad o tuvieran antecedentes penales; en definitiva, se empleaba a personas no profesionales en la materia. Afortunadamente, esta concepción ha ido cambiando en las últimas décadas y existen varios centros universitarios y asociaciones que se ocupan, especialmente en el campo de la investigación, de este modo de interpretación.

No obstante, aún queda mucho que hacer en el campo de la interpretación judicial en España y, concretamente, en Andalucía. El número de contratados a tiempo completo y funcionarios es ínfimo, más aún teniendo en cuenta el volumen de trabajo que se recibe y la doble tarea de traducción e interpretación que

17. Los auto-registros son plantillas de corrección que los alumnos deben rellenar de forma individual por cada ejercicio que elaboran en clase o en casa, de tal modo que todas sus actuaciones queden registradas y valoradas por ellos mismos. De esta manera, el alumno debe apuntar la fecha, su nombre, el nombre del ejercicio o práctica, completar los campos anteriores e incluir su valoración personal (del 0-5), indicando cuáles son, en su opinión, los aciertos que ha realizado y las cuestiones que debería mejorar, tras la corrección que se lleva a cabo en clase. Esta plantilla, además, sirve de modelo para las correcciones del examen final, con lo cual el alumno conoce en todo momento de qué manera va a ser evaluado.

realizan. Es obvio que muchas son las personas que desconocen la profesión y menosprecian el trabajo de traducción-interpretación que se lleva a cabo en los organismos jurídicos; cuestión que resulta sorprendente cuando en el territorio español abundan los centros universitarios donde se forma a intérpretes y traductores (solamente en Andalucía existen cuatro universidades públicas con grados en esta disciplina).

Además de tratarse de una labor con grandes responsabilidades, el traductor-intérprete que trabaja en estos centros está sometido a una gran presión psicológica y un alto nivel de estrés, al no recibir siempre citaciones con antelación suficiente, desconocer en muchas ocasiones los temas que se van a tratar in situ o tratar con personas que tienen problemas con la justicia.

Dentro del sector público, es decir, para los traductores-intérpretes en plantilla, el hecho de personarse en las vistas resulta difícil de compatibilizar con sus tareas traslativas, que tienen que ser aparcadas (o no) en función de la prioridad que se asigne. Este hecho nos pone de manifiesto que a la hora de las contrataciones públicas (e incluso privadas) no se distingue entre la traducción y la interpretación.

Como hemos indicado anteriormente, la Administración de Justicia ha optado por subcontratar a empresas privadas para contar con los servicios de traducción e interpretación que los juzgados requieren (por ley). Este hecho ha ido claramente en detrimento de la calidad y el salario de la interpretación. El caso de los intérpretes que trabajan para las empresas externas no es mejor que el de los traductores-intérpretes funcionarios, pues a la presión que indicábamos en el párrafo anterior, hay que añadirle la constante inestabilidad del trabajo (pues hay meses en los que se reciben más encargos que otros). Además, no todos los profesionales pueden permitirse el estar disponibles las 24 horas del día en las situaciones que se exigen por si se requieren sus servicios, más aún conociendo las condiciones de pago, que en ocasiones son únicamente por «trabajo realizado» y sin considerar los posibles desplazamientos. La Administración de Justicia contrata a las empresas, que perciben gran parte de una cantidad económica que antes se destinaba íntegramente al intérprete. Esta sustancial rebaja de las tarifas que se les pagan a los intérpretes, junto con las cuestiones que hemos mencionado con anterioridad, están llevando a muchos profesionales a dedicarse a otros oficios.

Disponer de un intérprete que sea capaz de transmitir la información a los usuarios en un idioma que comprendan es un derecho en el territorio español, tal como dictan las leyes de nuestro país y el Decreto Parlamentario de la Unión Europea que hemos citado en el cuerpo de este trabajo, y, por lo tanto, el garantizar que se pueda ofrecer un servicio de interpretación de calidad es una obligación. Los voluntarios y las personas sin conocimientos sobre la traducción-interpretación no poseen la formación adecuada y no se les puede exigir ninguna responsabilidad por posibles malentendidos (que suelen ser muy frecuentes en estas situaciones). Pero resulta complicado exigir calidad cuando se ofrecen tan pocas posibilidades para los intérpretes, de ahí que pocos profesionales que se dedican a la «interpretación de conferencias» presten sus servicios en este ámbito.

Con este panorama profesional, resulta complicado animar a los alumnos a que se especialicen en esta rama. No obstante, son muchos los que se interesan por la interpretación social y por el ámbito jurídico, y por eso es importante que el profesorado conozca la situación real y pueda ofrecer un programa de enseñanza de calidad, teniendo siempre en mente que este escenario solo puede mejorar y cuando esto ocurra los alumnos deberán estar bien formados.

Como conclusión, creemos que ante esta situación resulta necesario poner de manifiesto la necesidad de profesionalizar la interpretación social, pues en ella se involucran los servicios públicos, las personas que requieren asistencia lingüística, la administración y los docentes que imparten las asignaturas de interpretación y que necesitan formar a los intérpretes del futuro.

Referencias bibliográficas

- BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO. Núm. 168, Lunes 15 de julio de 2013, Sec. II. B, p. 52395.
- BOLETÍN OFICIAL DEL PARLAMENTO ANDALUZ. Nº 419 - 18/04/2006. Disponible en línea en: <<http://www.parlamentodeandalucia.es/webdinamica/portal-web-parlamento/actividadparlamentaria/todaslasiniciativas/busquedaavanzada.do?numexp=7-05/PE-003093&nbopa=419&numord=6>>.
- BORJA ALBI, Anabel (2007). *Estrategias, materiales y recursos para la traducción jurídica inglés-español*. Castellón: UJI. (Colección Universitas; Aprende a traducir; 3)
- BOWEN, David; BOWEN, Margareta (1989). «Aptitude for Interpreting», En: GRAN, Laura; DODDS, John (ed.) *The theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation*. Udine: Campanotto Editore, pp. 109-126.
- COBOS LOPEZ, Ingrid; RUIZ MEZCUCA, Aurora (2011). «La Enseñanza de la Interpretación Social: Propuesta de unidad didáctica a partir del estudio de los servicios de interpretación en la Comisaría de Córdoba». *Estudios Franco-Alemanes*, 3. Bienza, pp. 135-162.
- FOULQUIÉ RUBIO, Ana Isabel (2002). «Interpretación social: la interpretación en la policía en Granada y Málaga». *Revista Puentes*, 1, pp. 107-115.
- GASCÓN, Fernando A. (2011). «Una breve radiografía de la interpretación judicial en España». *La Linterna del Traductor*, 6. Disponible en línea en: <<http://www.lalinternadeltraductor.org/n6/interpretacion-judicial.html>>
- GUENAGA, Aitor (2013). «¿Traductor? sí claro, pero cualificado y bien pagado, ¡por favor!». *El Diario del Norte* (24 mayo).
- HUNT GÓMEZ, Coral Ivy (2012). *La aplicación de las nuevas tecnologías a la formación de intérpretes en los tribunales de justicia mediante la utilización de material real*. Universidad de Granada. Tesis Doctoral.
- HUSSEIN, Hannan Saleh (2011). «La problemática de la traducción jurídica en la comunidad autónoma andaluza y las dificultades que encuentran los traductores-intérpretes de lengua árabe». *La Linterna del Traductor*, 5. Disponible en línea en: <<http://www.lalinternadeltraductor.org/n5/traducion-arabe-andalucia.html#top>>
- HICKEY, Leo (2005). «Traducción jurídica: ¿Cómo hacer que lo difícil sea tan fácil como lo imposible?». En: MONZÓ NEBOT, Esther; BORJA ALBI, Anabel (ed.). *La traducción y la interpretación en las relaciones jurídicas internacionales*. Universitat Jaume I. Ed IV.
- MARTIN, Ann (2006). «La realidad de la Traducción y la Interpretación en los servicios públicos en Andalucía». *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 19, 1, pp. 129-150.

MINISTERIO DE INTERIOR. Modelos de formularios. Disponibles en: <http://www.mir.es/SGCAVT/modelos/extranjeria/modelos_extranje/index.html> [Consulta: 8 noviembre 2013].

ORTEGA HERRÁEZ, José Miguel (2010). *Interpretar para la Justicia*. Granada: Comares.
 TORRES DÍAZ, María Gracia (2004). *Enseñar y aprender a interpretar: curso de interpretación de lenguas: español-inglés*. Málaga: Libros Encasa.

Anexo



ANEXO I
ADMINISTRACIÓN GENERAL DEL ESTADO

SOLICITUD DE EXPEDICIÓN DE CARTA DE INVITACIÓN
(Orden Pre/1283/2007, de 10 de mayo)

Espacio para sello de registro

1) DATOS PERSONALES DEL SOLICITANTE

1º Apellido: _____ 2º Apellido: _____ Fecha de nacimiento: _____

Lugar de nacimiento: _____ DNI / NIE: _____

Pais de nacimiento: _____ Pais de nacionalidad: _____

Domicilio en España C./Pt. _____ Nº _____ Piso _____

Tel. _____ Localidad: _____ CP: _____ Provincia: _____

2) DATOS DE LA INVITACIÓN El solicitante manifiesta expresamente que realiza la invitación en los siguientes términos
 Periodo previsto de estancia desde el hasta el

Lugar de alojamiento:

Domicilio principal
 Segunda vivienda, C/.....

Documentación acreditativa disponibilidad de vivienda

Contrato de arrendamiento
 Escritura pública o título de propiedad
 Certificación del Registro de la Propiedad
 Certificación municipal acreditativo del n.º de personas empadronadas o que conviven en la vivienda
 Certificado o Justificante del presidente de la Comunidad de Propietarios a la que pertenece la vivienda destinada al alojamiento, especificando el número de personas que conviven en la misma
 Otros.....

Relación o vínculo con el invitado:

3) DATOS DEL INVITADO/OS (De invitarse a más personas se expresarán los datos en otro impreso unido al presente)

3.1 Apellidos y nombre _____ Nacionalidad _____

Nº Pasaporte _____ Fecha de nacimiento _____ Lugar de nacimiento _____

Domicilio _____

3.2 Apellidos y nombre _____ Nacionalidad _____

Nº Pasaporte _____ Fecha de nacimiento _____ Lugar de nacimiento _____

Domicilio _____

El solicitante manifiesta que está informado de:
 Las advertencias que figuran al pie de la presente solicitud.
 Que los datos reflejados serán incorporados al fichero informático ADEXTTRA de la Dirección General de la Policía y de la Guardia Civil.

El solicitante declara que toda la información expuesta es verídica.
 Lugar, fecha y firma

 El solicitante

Advertencias:
 a) El Código Penal, aprobado por la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre de 1995, tipifica como delicto, en el artículo 318, bis, "el que directa o indirectamente, promueva, favorezca o facilite el tráfico ilegal o la inmigración clandestina de personas desde, en tránsito o con destino a España, será castigado con la pena de cuatro a ocho años de prisión".
 b) La Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, considera infracción muy grave: "inducir, promover, favorecer o facilitar con ánimo de lucro, individualmente o formando parte de una organización, la inmigración clandestina de personas en tránsito o con destino al territorio español o su permanencia en el mismo, siempre que no consista en ellas", pudiendo imponerse sanción de multa desde 6.000 hasta 60.000 euros o exención del territorio nacional, con prohibición de entrada por un periodo de tres a diez años, tal como disponen sus artículos 54.1.b), 55. 1.c) y 57.1. de la citada Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero.
 c. Los datos relativos a la identidad, número de pasaporte, nacionalidad y residencia, tanto del invitado como del invitante, serán incorporados a un fichero de la Dirección General de la Policía y de la Guardia Civil, pudiendo operar los derechos de acceso, rectificación y cancelación ante la Comisión General de Extranjería y Documentación, de conformidad con lo establecido en la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal.

Traducción y metáfora: Estudio de metáforas cognitivas del Tribunal Supremo de los Estados Unidos

Laura Vegara Fabregat
Universidad de Murcia. Facultad de Letras
Campus de la Merced. 30100 Murcia
lvegara@um.es



Resumen

En el presente estudio intentamos abundar en varios aspectos de la traducción de la metáfora en el discurso jurídico. Entre dichos aspectos podemos contar aquellos de índole cognitiva, ya que la metáfora en este ámbito, como en muchos otros, no es un mero adorno lingüístico, sino un elemento básico para la transmisión de nociones y de conocimiento (Lakoff y Johnson 1980: 3; Dickerson 1996: 374), en este caso de tipo jurídico. Por ello, analizaremos una serie de estrategias de trasvase inglés-español aplicadas a metáforas halladas en algunas sentencias del Tribunal Supremo de los Estados Unidos, con el fin de realizar observaciones que puedan ser de utilidad para traductores del campo del derecho y/o de la metáfora en general.

Palabras clave: traducción jurídica; metáfora jurídica; lingüística cognitiva; Tribunal Supremo de los Estados Unidos.

Abstract. *Translation and metaphor: a study of cognitive metaphors of US Supreme Court*

In this work we will delve into several aspects related to the translation of metaphor within the legal area. Our focus will be on the cognitive side since metaphor in the mentioned professional context, as in many others, is not only a linguistic ornament but an essential tool for the transmission of knowledge (Lakoff and Johnson 1980: 3; Dickerson 1996: 374), more specifically, legal knowledge. Thus, we will analyse a number of strategies of the English-Spanish translation process, which have been applied to metaphors found in some U.S. Supreme Court opinions. Our final goal is to shed some light on the field of metaphor for legal translators and also regarding the translation of metaphor in general.

Keywords: legal translation; legal metaphor; cognitive linguistics; U.S. Supreme Court.

Sumario

- | | |
|---|----------------------------|
| 1. Lingüística Cognitiva y la metáfora en los textos jurídicos | 4. Resultados y discusión |
| 2. La metáfora genérica: las acciones son eventos, acciones o estados | 5. Conclusiones |
| 3. Metodología y análisis | Referencias bibliográficas |

1. La Lingüística Cognitiva y la metáfora en los textos jurídicos

El interés por el lenguaje jurídico, en concreto el inglés jurídico, y por su análisis no es algo novedoso. Podemos contar varios estudios que se centran en esta variante del lenguaje especializado desde diversas áreas, como la fraseología o la traducción, entre otros (por ejemplo, Alcaraz y Hughes 2002; Cao 2002; Campos 1996, 2011). Sin embargo, en el presente trabajo el foco estará en un rasgo del inglés jurídico en cierta medida polémico: las metáforas. A pesar de que hay voces discordantes, el lenguaje retórico está presente en el mencionado tipo de lenguaje especializado (cf. Alcaraz y Hughes 2002: 43); esta es una característica que lo hace muy atractivo y que aumenta su complejidad, sobre todo desde el punto de vista de la traducción.

En este estudio nos proponemos llevar a cabo el análisis de una serie de metáforas lingüísticas que aparecen en las sentencias, u *opinions*, que emite el Tribunal Supremo de los Estados Unidos, ya que la sentencia nos parece un género emblemático del área del derecho y la ley. Además dicho género ha resultado muy prolífico en metáforas, como indicaremos en páginas posteriores. Nos concentraremos para el análisis en un tipo de metáfora conceptual concreto, identificado según una clasificación previa y según un trabajo que comentaremos más abajo (Vegara 2013). Nuestro fin último es analizar cómo se han traducido dichas metáforas lingüísticas al castellano, especialmente teniendo en cuenta su valor cognitivo o imagen conceptual de base, todo ello con el objetivo de aportar información de interés para el campo de la traducción jurídica.

En primer lugar, hemos de describir el marco teórico donde se encuadra nuestra investigación, es decir, el contexto que destaca las metáforas como instrumentos mentales de cognición y comprensión, y no como meros adornos retóricos. En gran medida, esta nueva perspectiva de la metáfora se debe a Lakoff y Johnson (1980, 1999, entre otras). Los postulados de estos autores son ciertamente complejos y resulta complicado resumirlos en pocos párrafos, pero intentaremos delinear las ideas de base.

Podemos comenzar señalando que todo parte de cómo comprendemos y nos movemos en nuestro entorno. Los seres humanos somos capaces de entender la realidad de diversas formas y para ello contamos con los MCI o modelos cognitivos idealizados, que son, en líneas muy generales, estructuras gestálticas (esto es, que dan forma; Croft y Cruse [2004: 63] explican una *gestalt* como una forma o estructura), que modelan nuestro conocimiento.

La premisa de partida sería que la metáfora es un mecanismo o medio para acceder a la realidad y comprenderla. Posee unos cimientos culturales que se combinan con aspectos denominados «experienciales» (las experiencias vitales cotidianas) e interaccionales (la relación del individuo con lo que le rodea) (Lakoff y Johnson 1980: 25). Así nace la metáfora conceptual, mediante la cual comprendemos nuestro entorno, lo etiquetamos y nos movemos por él. En resumen, una metáfora es un instrumento constante en nuestras vidas cotidianas, no solo en el plano del lenguaje, sino en nuestro pensamiento y en nuestras acciones (1980: 3).

No obstante, resta aclarar algunas cuestiones: ¿cómo funciona el mecanismo metafórico? ¿Cómo se aplican las metáforas para entender conceptos del día a día? El significado metafórico propiamente dicho se produce gracias al proceso de *domain mapping* o proyección metafórica (cf. Lakoff 1993 [1979]: 203-207), que tiene lugar entre el dominio origen (la referencia física o más comprensible) y el meta (la noción o fenómeno que se quiere dar a conocer). Es este cruce de dominios conceptuales, en concreto el hecho de destacar un elemento del dominio meta, el que da lugar al nuevo concepto metafórico, que a su vez se refleja en expresiones metafóricas lingüísticas individuales. Explicado de otro modo, se toma un concepto o noción concreta y cotidiana, incluso física a veces, y se aplica a una idea más abstracta con el fin de presentarla de manera más inteligible. Según algunos autores, las proyecciones metafóricas son «associative leaps from one domain to another» (Hopper y Traugott 1993: 77).

A lo largo de su trayectoria, los mencionados autores exponen diferentes tipos de metáforas, cada una de ellas centrada en un aspecto o faceta de la realidad. Resumimos las taxonomías sobre la metáfora en la siguiente tabla:

Tabla 1. Tipos de metáforas según Lakoff & Johnson, entre otros

Lakoff y Johnson (cf. 1980)	Lakoff (cf. 1987a/b); Lakoff y Turner (cf. 1989), entre otros
<ul style="list-style-type: none"> • Metáforas estructurales (concepto metafórico concreto que enlaza con otro; moldea la realidad y le imprime una perspectiva nueva). • Metáforas orientacionales (se refieren a características externas de nuestro cuerpo y a cómo éste se relaciona con el medio físico). • Metáforas ontológicas (conceptualizan experiencias abstractas en términos tangibles, como objetos, entidades y sustancias). 	<ul style="list-style-type: none"> • Metáforas estructurales. • Metáforas de esquemas de imagen (incluyen las orientacionales + Estructura del Evento). • Metáforas de la Gran Cadena del Ser (ontológicas). • Metáforas de imagen.

Como ejemplo de cómo funciona el mecanismo metafórico, mediante experiencias físicas o del entorno, aportaremos el caso de la metáfora orientacional HAPPY IS UP, SAD IS DOWN (Lakoff y Johnson 1980: 15). Esta estructura organiza un concepto basándose en el espacio físico y en la posición de nuestros

cuerpos (por ejemplo, nuestra postura normalmente erguida, nuestra pose cabizbaja cuando estamos tristes, etc.) (1980: 14). Las metáforas conceptuales dan lugar a expresiones concretas o metáforas lingüísticas que empleamos a menudo en nuestro día a día: «I'm feeling up/down»; «My spirits rose/sank»; «I fell into a depression» (cf. 1980: 15).

En segundo lugar, seguidamente intentaremos relacionar la metáfora conceptual con el área del derecho, no sólo como un elemento más del lenguaje jurídico, sino como un instrumento imprescindible en la transmisión y en la articulación de este tipo de conocimiento.

1.1. Metáfora y traducción jurídica

Abundamos en este punto en la cuestión de la presencia de la metáfora en el lenguaje jurídico. A pesar de que no hay unanimidad al respecto, Alcaraz y Hughes (2002) afirman que el lenguaje jurídico no carece de figuras retóricas (2002: 43). Las metáforas forman parte del discurso de la ley desde hace mucho tiempo, aunque los usuarios de dicha jerga, legos o expertos, no lo perciban siempre así. En este lenguaje hallamos lo que estos autores denominan *buried/unburied metaphors* (2002: 43-44); las primeras son aquellas metáforas utilizadas muy a menudo, de manera cotidiana, pero que no son asimiladas como tales: *grasp (the mental process)*; *understand (standing beneath a concept)*. A tenor del planteamiento anterior, las *unburied metaphors* son aquellas que sí son percibidas como ejemplos claros de lenguaje figurativo y, por tanto, el hablante es consciente de su uso. En esta línea encontramos otras opiniones que también estiman que el lenguaje jurídico está repleto de expresiones metafóricas. Henly (1987) apoya lo anterior y argumenta, por ejemplo, que las metáforas espaciales son muy útiles porque hacen posible visualizar mejor lo que se expone en el ámbito jurídico (1987: 81-82).

Actualmente, se cuenta con diversos trabajos que consideran la metáfora en el ámbito de la ley y el derecho desde la Lingüística Cognitiva. Gracias a la aplicación de las enseñanzas de Lakoff y Johnson, así como a posteriores investigadores, existen estudios que explican cómo la metáfora funciona como herramienta de transmisión de ideas y de persuasión en el contexto jurídico (por ejemplo, Dickerson 1996; Lipshaw 2012 o Jumanca 2013).

Finalmente, nos parecen sobresalientes las consideraciones que hace el propio Johnson (2007) sobre el derecho y la metáfora cognitiva, así como sobre la Lingüística Cognitiva en general, pues llega a afirmar la existencia de una *cognitive science of law*. Esta disciplina es emergente y «[...] its potential for transforming legal theory is substantial» (2007: 845). Destaca los tres aspectos cognitivos que más peso pueden llegar a tener en el campo de la ley: las categorías radiales (relacionadas con los prototipos), los esquemas de imagen (para la inferencia lógica y corporal) y las metáforas conceptuales (para el razonamiento abstracto) (2007: 848).

En el plano traductológico, encontramos que existen varios trabajos que intentan aportar datos de provecho en torno al trasvase de la metáfora perteneciente a textos de índole jurídica. Un ejemplo de ello son las propuestas de Stålhammar (2004, 2006), quien estudia un tipo concreto de metáfora, la

«grammatical metaphor» (2006: 99), a través del análisis contrastivo de dos versiones (inglés/sueco) de la propuesta de Constitución para la Unión Europea.

Asimismo, hallamos a Ebbesson (2008), que reitera la relevancia de la metáfora en el tipo de discurso que nos ocupa. Las metáforas poseen diversas funciones en el lenguaje jurídico: «[...] they shape legal discourses and, in some sense, determine which arguments are valid in legal reasoning [...]» (2008: 260). Entre las mencionadas funciones destaca la persuasiva, esto es, la metáfora no se limita a transmitir los conceptos; puede erigirse en una herramienta de control capaz de cegarnos o confundirnos, y puede hacer que asociemos las cosas con aspectos positivos o negativos (*ibídem*). En su trabajo trata algún aspecto traductológico e indica que cuando se traduce una metáfora, esta no siempre funciona o no se puede mantener en el texto de llegada. Este último sería el caso, por ejemplo, de las expresiones que incluyen el vocablo *standing* (del verbo inglés *to stand*,¹ estar de pie), expresión metafórica propia del derecho estadounidense, pero que en algunos idiomas no siempre se mantiene metafórica o, al menos, no siempre puede mantener la misma metáfora de base (Ebbesson 2008: 268).

2. La metáfora genérica: las acciones son eventos, acciones o estados

En este apartado nos detendremos en el grupo conceptual denominado *las acciones son eventos, acciones o estados*, extraído de una clasificación perteneciente a una investigación previa (Vegara 2013). Se trata de una metáfora genérica de la cual se derivan otras submetáforas, y que aglutina un gran número de expresiones metafóricas o metáforas lingüísticas. Moreno (2008) entiende como metáfora genérica aquel mecanismo conceptual que se emplea para generalizar en los dominios fuente/origen y meta basándose en un número amplio de expresiones que no tienen un dominio conceptual determinado (2008: 442).

No obstante, quizá se aprecie más claramente tal como lo explica Rivano (1997), para quien una metáfora genérica es «el común denominador metafórico de un conjunto de metáforas» (1997: 87). Este común denominador propone, según su perspectiva, el «apareamiento» (1997: 22) (o proyección) entre amplios dominios conceptuales. Dando un paso más, este autor sugiere un método para distinguir entre este tipo de metáforas y las específicas, ya que dependen unas de otras y en ocasiones sus límites no están claros. Hemos de centrarnos en los esquemas: en una metáfora genérica hallamos imágenes esquemáticas que operan en una serie de dominios conceptuales (por ejemplo, *los estados son lugares*); sin embargo, en el caso de una metáfora específica tenemos esquemas pero el apareamiento o proyección se da entre dominios que tienen especificidad conceptual y no solo una estructura esquemática (Rivano 1997: 87), esto es, su enunciado es más concreto.

Como apuntábamos más arriba, esta categoría conceptual proviene de una clasificación localizada en un trabajo previo, que a su vez se basa en una parte del estudio de Moreno (2008). Dicha autora explica que (2008: 112): las metáforas *lo*

1. Merriam-Webster's Online Dictionary. <<http://www.merriam-webster.com/dictionary/stand>> [Consulta: mayo 2014].

genérico es específico y *los eventos son acciones* pueden incluirse dentro de la estructura conceptual de la metáfora denominada de Estructura del Evento (Lakoff 1993 [1979]: 220). Dentro del sistema de la mencionada metáfora, Moreno presenta otras tres metáforas genéricas, que son las que dan nombre a esta sección: *las acciones son eventos*, *las acciones son acciones* y *las acciones son estados* (Moreno 2008: 112).

En este grupo se encuentran aquellas metáforas conceptuales que tienen que ver con la guerra o la violencia, con hechos sobrenaturales, con la acción de ver, con las actividades comerciales o con las enfermedades y las relaciones sociales. Explicado con otras palabras, las mencionadas metáforas conceptuales toman una noción o acto cotidiano y/o físico, y lo aplican a una noción o acto jurídico, con el fin de hacer más comprensible este último. Ciertamente, hay quienes afirman que resulta común concebir la práctica jurídica como una guerra o una batalla (Thornburg 1995: 232). En la sección donde exponemos los resultados del análisis veremos casos de expresiones que apuntan a la conceptualización de varios aspectos jurídicos en términos bélicos o, al menos, violentos, ya que la violencia es parte inherente de la guerra.

Hemos de reiterar en este punto que el presente trabajo es parte de una investigación previa (Vegara 2013) en la que se analizan otros conceptos metafóricos hallados en las sentencias del Tribunal Supremo de los Estados Unidos. El grupo más numeroso que recoge dicho estudio sería el de metáfora conceptual de la *gran cadena del ser* (GCDS) (581 metáforas lingüísticas), que incluye expresiones relativas a la naturaleza, el ser vivo o el entorno. Después estarían el grupo de esquemas de imagen (510), el cual aglutina metáforas concretas relativas al movimiento, el desplazamiento o los recipientes, entre otros; y, finalmente, *las acciones son eventos*, *acciones o estados* (349), que es el grupo de nuestro interés:

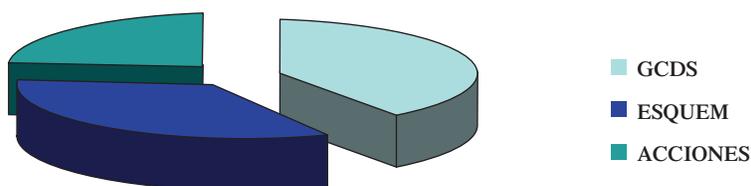


Figura 1. Proporción de metáforas por grupos.

3. Metodología y análisis

Como hemos señalado al principio, nuestro corpus de estudio se compone de metáforas pertenecientes al campo del derecho, así como de sus correspondientes traducciones. Las mencionadas metáforas han sido extraídas de cuarenta y dos sentencias emitidas por el Tribunal Supremo de los Estados Unidos de América, todas ellas, como explicamos más abajo, seleccionadas según el criterio de los compiladores y traductores. Nuestra elección de la sentencia como género a estu-

diar se basa en gran parte en que nos parece un género emblemático del lenguaje judicial con unos rasgos lingüísticos propicios para el análisis de la metáfora. Para la fase contrastiva, hemos seleccionado un manual que contiene las sentencias parcialmente traducidas al castellano.²

Cabría reiterar que el presente trabajo se deriva de otro más amplio (Vegara 2013), el cual se basa parcialmente para la clasificación de datos en Moreno (2008), quien observa metáforas sobre política (2008: 95). Esta autora expone también su metodología de análisis y clasificación (2008: 104): sigue una pauta cualitativa y un enfoque inductivo-deductivo. Igualmente, se basa especialmente en los trabajos de Lingüística Cognitiva de los ya mencionados Lakoff y Johnson (1980), entre otros.

El proceso que hemos seguido en nuestro caso para identificar y ordenar las metáforas se asemeja en parte a la propuesta del Pragglejazz Group (2007). Primeramente, hemos leído los textos originales marcando todo lo que pudiera ser metafórico. Después, con la herramienta del diccionario y teniendo en cuenta tanto el co-texto como el contexto, hemos comprobado el significado de la palabra o palabras clave de cada expresión. Esto lo hemos hecho consultando varios diccionarios,³ pero sobre todo uno, el *Webster's New Encyclopedic Dictionary* (1994). Mediante la herramienta del diccionario hemos comprobado el significado primario de cada palabra clave; si este entraba en contraste con el contexto lingüístico en cuestión, la expresión era considerada metafórica. Cabría destacar que el *Webster* ordena los significados de sus entradas por orden cronológico, esto es, el significado más antiguo es el primero (1994: xiv). De igual manera, en ocasiones nos hemos fijado también en los ejemplos, es decir, si la mayoría de los ejemplos sobre el uso de un adjetivo eran aplicados al ser humano, hemos considerado que dicho adjetivo era propio de persona.

En una segunda fase, hemos leído con detenimiento las traducciones de las sentencias para localizar los fragmentos equivalentes. En algunos casos, no los hemos hallado por dos motivos: en primer lugar por el hecho de que las traducciones excluyen en ocasiones fragmentos del TO (los denominaremos «Sin Traducción» o ST en las tablas de porcentajes). En segundo lugar, a veces el fragmento está traducido, pero los autores han obviado la metáfora o han alcanzado tal grado de paráfrasis que la expresión se ha diluido en el texto (se le llamará «Omisión»). En tales circunstancias hemos optado por dejar la metáfora original como parte de nuestro corpus, ya que sigue teniendo valor al menos como dato de tipo cognitivo en la clasificación; un valor complementario, pero creemos que atractivo. Asimismo, cabe indicar que en nuestros comentarios del análisis de datos en muchos casos aportaremos citas del Tribunal Constitucional español (que es en cierto modo un tribunal de nivel similar al Tribunal Supremo estadounidense), para apoyar nuestros argumentos y comentarios de traducción.

2. BELTRÁN de FELIPE, M.; GONZÁLEZ GARCÍA, J. (2006). *Las sentencias básicas del Tribunal Supremo de los Estados Unidos de América*. Madrid: BOE.
3. Merriam-Webster's Online Dictionary. <<http://www.merriam-webster.com>> Merriam-Webster's Unabridged Dictionary (2001) [CDROM].

Nuestro fin último ha sido clasificar las metáforas traducidas según la estrategia utilizada y comentarlas. De la observación de los datos del TM, de varios modelos de clasificación de estrategias de traducción de metáforas y no metáforas (Samaniego 2000: 434-440; Rojo 2009: 204-209), y de un resumen recopilatorio de estrategias de traducción de la metáfora (Vegara 2013: 274), se desprende, en gran parte, la siguiente taxonomía, que será la que emplearemos, al resultarnos adecuada para el propósito de la presente investigación:

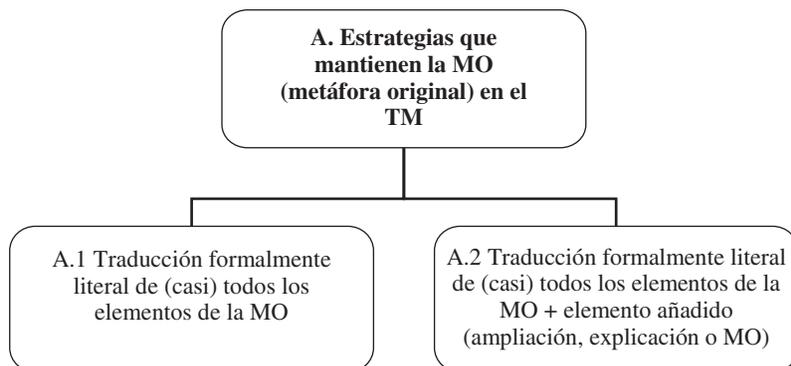


Figura 2. Estrategias de traducción que mantienen la MO.

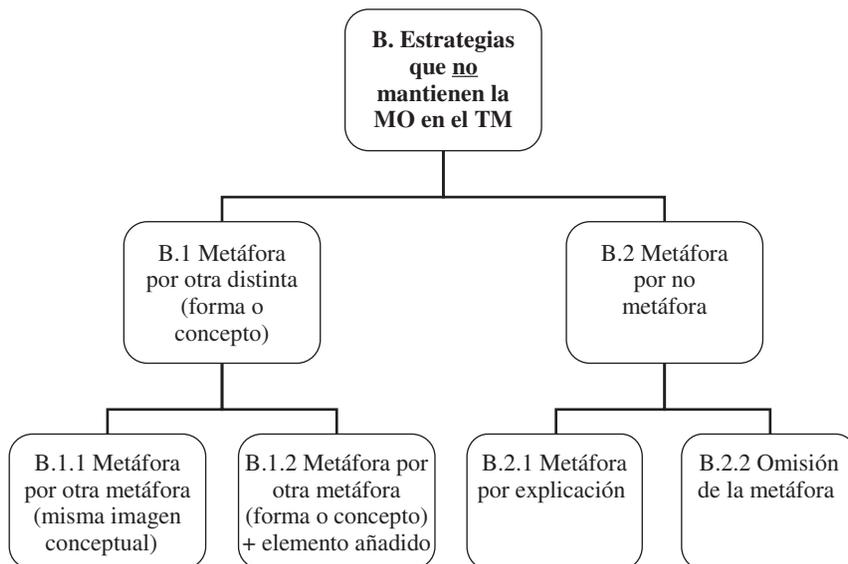


Figura 3. Estrategias de traducción que no mantienen la MO.

4. Resultados y discusión

4.1. Traducción (casi) formalmente literal de la metáfora original (MO)

En el marco de este análisis, entenderemos como traducción formalmente literal los casos en que la metáfora del TM mantenga la (s) palabra (s) literalmente en cuanto a su forma; se contempla el uso de estrategias como la transposición o la modulación (la cual aglutina a su vez varios mecanismos: cambio del punto de vista, etc.). Dentro de los casos que muestran una diáfana traducción literal nos encontramos las expresiones o alusiones bíblicas, como el ejemplo: «[...] to fall down and worship a golden image» (New York Times Co. v. Sullivan, 376 U.S. 254, 1964). En este, y en algunos otros casos similares, la traducción es literal. Esto podría deberse a que ambas culturas jurídicas pertenecen a su vez a la cultura occidental, por lo que comparten muchos rasgos, entre otros, las mismas bases religiosas, y a que las traducciones bíblicas muchas veces ya contienen la metáfora prefijada. Sin duda, es común hallar citas religiosas en textos jurídicos, a pesar de que los Estados Unidos y España son Estados sin religión oficial (el primero se declara laico y el segundo aconfesional).⁴ La situación quizá sería diferente si la traducción hubiera sido de un texto perteneciente a un país islámico o hindú, por ejemplo, sobre todo en cuanto a ciertas referencias culturales de la sociedad en cuestión.

En cualquier caso, los países suelen tener una religión mayoritaria, la cual impregna en gran medida su cultura. Por lo tanto, es muy común que nuestro lenguaje (general y especializado) quede inundado de dichas referencias, incluso sin que a veces seamos del todo conscientes de ello. Para comprobar el uso de las alusiones religiosas en las sentencias del Tribunal Constitucional español (TC) tendríamos que hacer todo un estudio ad hoc; sin embargo, podemos decir que en ocasiones sí hay referencias religiosas recogidas en sus sentencias, aunque sea de manera indirecta o por el uso de expresiones fosilizadas en el lenguaje. Por ejemplo, al reflejar la declaración de una de las partes podemos hallar expresiones como: (en referencia a un accidente) «[g]racias a Dios y a los médicos no fue así» (TC, sentencia 41 /2011, de 11 de abril de 2011). De igual manera, se puede llegar a citar la Biblia:

«[l]as leyes se traen ante este Tribunal para que controle su conformidad a la Constitución no para que llame con otros nombres los principios, derechos, competencias y potestades que el legislador ya ha creado. Sólo Adán pudo tener ante sí todos los animales del campo y todas las aves del cielo para ver cómo los llamaba, y para que cada ser viviente tuviera el nombre que él les diera (Génesis 2, 19)» (TC, sentencia 31 /2010, de 28 de junio de 2010).

En sintonía con los ejemplos de la Biblia, encontramos otros más generales que poseen también un trasfondo religioso o espiritual. Por motivos similares a los expresados arriba, su traducción tiende a ser literal (o casi literal), por lo que

4. Wikipedia, *The Free Encyclopaedia*. <<http://es.wikipedia.org/wiki/Espa%C3%B1a>; http://es.wikipedia.org/wiki/Estados_Unidos> [Consulta: junio 2014].

no debería haber supuesto un gran problema para los traductores: «limbo⁵ of unconstitutionality» / «limbo de la inconstitucionalidad»; «wager our salvation upon some prophecy» / «para conseguir nuestra salvación tenemos que apostar por profecías»; «libel can claim no talismanic immunity» / «el libelo no es un talismán que»; «to invoke the equity jurisdiction» / «invocar la jurisdicción de equidad»:

«[...] declaró que para que los precedentes parlamentarios puedan **invocarse**⁶ válidamente han de acreditarse cumplidamente, correspondiendo la carga de la prueba a quien los aduce y no pudiendo, en cualquier caso, introducir restricciones que no resulten de las propias normas que complementan». (TC, sentencia, 238 /2012, de 13 de diciembre de 2012)

De todos los ejemplos sobre ritos o religión que hemos recogido, cabe decir que la palabra *creed* no se ha mantenido literalmente, pues «creed of ignorance and inmaturity» se transforma en «el fruto de la ignorancia y la inmadurez». Aquí parece que el co-texto puede haber ayudado a optar por la solución de «fruto», pues la ignorancia y la inmadurez son en este caso consecuencia de algo. En castellano la metáfora que han elegido los traductores para ilustrar esta idea parece de uso común, y además es muy nítida.

Otros ejemplos del uso de la estrategia de traducción literal se aplican sobre todo a estas expresiones: *In the light of; protect* o *protection; attack; destroy; save; in view of; close /shut our eyes*. Ciertamente, para indicar que se tienen en cuenta ciertos aspectos a la hora de tomar una decisión o considerar algo, en el texto original encontramos la menudo a primera expresión citada: «[...] must be considered in the light of our dual system». Esta se transforma en castellano en: «[...] debe ser analizado a la luz de nuestro sistema dual de gobierno». Esto sucede en muchos casos y resulta totalmente inteligible en la LM, pues se podría decir que el uso de la luz asociada al entendimiento es una metáfora conceptual compartida por ambas culturas. Nos remitimos también al ejemplo: «The present cases will, I think, go down in history as the most dramatic illustration of [...]». El término inglés tiene entre sus acepciones más tempranas: «to light up»,⁷ y lo mismo sucede en castellano con el uso de la palabra «ilustración»,⁸ algo que explica en gran medida la traducción literal. Estas similitudes pueden responder a la existencia de elementos universales en algunas metáforas o incluso a que haya metáforas universales (Schäffner 2004: 1265; Al-Hassnawi 2007: en línea, entre otros), cuya manifestación más evidente puede ser a veces la traducción literal.

En efecto, como comentaban Lakoff y Johnson (cf. 1980 y obras posteriores), las metáforas surgen de nuestro cuerpo y de nuestra experiencia con el entorno, como apuntábamos arriba. Esto da lugar a que las culturas difieran en muchos puntos en cuanto a sus metáforas (por ejemplo, por factores como el clima), pero simultáneamente este fenómeno hace que compartamos ciertas metáforas que

5. El subrayado es nuestro.

6. La negrita es nuestra.

7. *Merriam-Webster's Unabridged Dictionary*. [CDROM] (2001).

8. DRAE. <<http://lema.rae.es/drae/?val=ilustrar>> [Consulta: mayo 2014].

podríamos llamar «de base», ya que por ejemplo los sentidos (la vista, el oído, etc.), en principio, son comunes a todo ser humano.

Algo semejante a lo que describimos sucede con *in view of* y *close/shut our eyes*, que pertenecerían a categorías afines a las de los ejemplos anteriores. Del mismo modo, «a la vista de» es una expresión formal que nos resulta conocida en castellano, aunque quizá no se perciba como una metáfora de manera tan evidente como ocurre con «cerrar los ojos ante /a algo», pues en esta se describe una acción; como expresión es menos estática. Ello puede deberse, por ejemplo, a que las metáforas sobre la visión se presentan en forma de locución prepositiva, lo que quizá camufla su contenido semántico. A continuación, vemos cómo estas expresiones se utilizan en textos en cierto grado equivalentes a los del Tribunal Supremo estadounidense:

«[...] y se califican como nacionales los símbolos propios de la Comunidad Autónoma (art. 8.1), me parece que sería **cerrar los ojos** a la realidad no advertir que, en efecto, se está configurando el fenómeno global referido». (TC, sentencia 31 /2010, de 28 de junio de 2010)

«[...] y otra muy distinta que por causa de ese automatismo haya de **cerrar los ojos** respecto al cumplimiento de la ley civil cuando invocando dicha ley se pretende la eficacia de la Sentencia canónica respecto del Estado». (TC, sentencia, 65 /1985, de 23 de mayo de 1985)

«Se impugna el art. 5 en cuanto que asigna a órganos estatales facultades de posterior modificación y redistribución de los créditos y de sus ampliaciones, **a la vista de los** programas presentados». (TC, sentencia, 70 /2013, de 14 de marzo de 2013)

Por su parte, los términos pertenecientes a las categorías *las acciones (jurídicas) son eventos bélicos o violentos* (3.1.1), *las estrategias y los argumentos jurídicos son estrategias militares o armas* (3.1.1.2) y *los tribunales y los instrumentos jurídicos (o normativos) son una fuerza protectora* (3.1.1.3) presentan también una clara traducción literal: «And that remedy harms the very fairness interests the Court is attempting to protect» / «Un remedio, además, que menoscaba los principios de justicia y de equidad que este Tribunal debe proteger»; «That the power of taxing it by the states may be exercised so as to destroy it, [...]» / «Nadie niega que los Estados pueden ejercitar su potestad tributaria para destruir el banco federal»; «[...] the violation alleged by those attacking minimum wage regulation [...]» / «La vulneración del derecho al proceso debido que alegan quienes atacan la regulación del salario mínimo [...]». Es cierto que en este último ejemplo, la traducción literal compite en nuestros datos con un enfoque más explicativo, pero en general se ha mantenido la metáfora, la imagen bélica, dado que la guerra y la violencia son fenómenos a los que ninguna sociedad parece escapar.

Sin embargo, en el área de la traducción en general quizá no es buena idea acudir por norma a la estrategia de traducción literal. Además, cuando hablamos

de la metáfora, entran en escena muchos factores a tener en cuenta; por ejemplo, el grado de lexicalización tiene bastante peso a la hora de tomar decisiones sobre su trasvase (cf. Samaniego *et al.* 2005: 66). No obstante, al hilo de lo que señalamos, hemos de recordar que, cuando estamos trabajando con metáforas conceptuales, es posible recurrir a la reproducción de la misma imagen, si resulta natural en el contexto meta y comparte la misma proyección conceptual (cf. Rojo 2009: 204-205); a esto podemos añadir que la traducción literal podría ser una buena opción en dichos casos, como parece que sucede en la mayoría de los ejemplos que hemos citado más arriba.

Dentro del ámbito de los ejemplos cuya traducción es literal (o prácticamente literal) hallamos situaciones donde la expresión quizá es algo más oscura en el TM, pues hay algún caso en el que los traductores dejan la expresión literalmente, pero añaden comillas. Esto puede deberse a que no están muy seguros de su uso en castellano: «[...] just as violations of judicially crafted prophylactic rules do not violate the constitutional rights of any person» / «[...], lo mismo que las vulneraciones de las normas “profilácticas” que la jurisprudencia haya establecido [...]». Sin duda, sería más común el adjetivo «preventivo». Algunos autores indican ejemplos de su uso en el marco jurídico español (cf. Mir 2004: 5). Como comentábamos más arriba, la traducción literal puede convertirse en un arma de doble filo, si el contexto no aporta claridad y las proyecciones conceptuales tampoco son nítidas en la LM. Seguidamente, podemos observar algunos fragmentos de resoluciones del TC que incluyen expresiones con el adjetivo «preventivo»:

«[...] sin que pueda prejugarse el contenido de los citados convenios y siendo, por tanto, una **impugnación preventiva**». (TC, sentencia 184 /2012, de 17 de octubre de 2012)

«[a] fin de conseguir que los compromisos asumidos en los estatutos sean reales y efectivos, se regulan también una serie de mecanismos de garantía mediante el establecimiento de **medidas preventivas** y sancionadoras». (TC, sentencia 138 /2012, de 20 de junio de 2012)

Para concluir, solo queremos señalar que optar por la traducción literal no tiene por qué tener su causa en que compartamos bases conceptuales. Ciertamente, puede ser uno de los motivos, pero en una situación de traducción cabría plantearse factores como la influencia que la LO tiene en la cultura meta, el deseo de dar a conocer aspectos de la cultura origen o la mera proximidad del TO, que puede influir en las decisiones del traductor, por citar solo unos ejemplos.

4.2. Traducción (casi) formalmente literal de la MO más un elemento añadido

A continuación, presentamos aquellos casos en que se ha mantenido la MO, pero con algún añadido, que puede ser una explicación, una ampliación o la inclusión de la propia MO en inglés. De esta última modalidad solo encontramos dos ejem-

plos en nuestro corpus: «Nor does Johnson's expressive conduct fall within that small class of "fighting words" [...]» / «La conducta del señor Johnson ni siquiera entra en la categoría de "palabras agresivas" [*fighting words*], que [...]»; «[...] as to create a clear and present danger that they will bring about the substantive evils [...]» / «[...] tales que provoquen un peligro claro e inminente (*clear and present danger*) dando lugar a los males [...]». Cabe aclarar que las *fighting words* y el *clear and present danger* aparecen dos veces en dos sentencias distintas de las analizadas, y solo en un caso se opta por añadir la MO en inglés. El motivo para mantener el término original junto a una traducción literal puede ser la importancia del concepto que evocan dichos términos, por ejemplo. No debemos olvidar que el TM pertenece al ámbito del derecho y es un libro para profesionales, estudiosos y estudiantes de dicha especialidad. Las metáforas lingüísticas originales *fighting words* y *clear and present danger* evocan dos importantes doctrinas dentro de la jurisprudencia estadounidense. Ambas están íntimamente relacionadas y tienen como objetivo básico evitar reacciones ilícitas ante mensajes polémicos o controvertidos (Mannheimer 1993: 1549). Otra razón posible puede ser querer acercar la cultura y la terminología jurídica estadounidense al lector.

Asimismo, los autores de la traducción exponen en la parte preliminar de su libro los motivos por los que en ocasiones (muy pocas) dejan el término en inglés. A pesar de que no citan como ejemplos las dos metáforas que estamos tratando, sí explican que han dejado en la lengua origen aquellos términos que resultan excesivamente largos al traducirlos (*Chief Justice / Presidente del Tribunal Supremo*) y aquellos que no cuentan con una traducción adecuada o cuyo uso en inglés está asumido en castellano (p. ej., *impeachment* o *certiorari*) (Beltrán y González 2006: 20).

Otros ejemplos en los que se mantiene la metáfora literalmente, pero se le añaden elementos que amplían su significado (esto es, se añade un matiz o rasgo que no está en el TO) o lo explican son: «Bradley [...] being captured by railroad interests» / «Se le acusó de [...] haber actuado capturado por los intereses [...]»; «[...] and the rich cultural diversities that we owe to exceptional minds only at the price of occasional eccentricity and abnormal attitudes» / «Tolerar excentricidades ocasionales o actitudes poco normales es el precio que hemos de pagar para disfrutar del individualismo intelectual y de ricas diversidades culturales»; «[...] of paramount importance in the fulfillment of its mission [...]» / «[...] persigue un objetivo de capital importancia para el desarrollo de su misión científica y educativa».

4.3. Sustitución de la MO por otra metáfora

Un ejemplo diáfano de trasvase de la MO empleando otra metáfora distinta, en forma y en cierto modo en contenido, es el de «[...] decision in no way creates a constitutional straitjacket which will handicap sound efforts [...]». La camisa de fuerza se transforma en castellano en un corsé: «Nuestra sentencia en modo alguno pretende ser un corsé que impida [...]». Como se aprecia, la metáfora no es tan

expresiva en castellano o al menos no posee las connotaciones desagradables de la camisa de fuerza. La cita original parece aludir a una frase atribuida al presidente estadounidense Woodrow Wilson,⁹ la cual quizá no sea muy conocida fuera del ámbito jurídico estadounidense. No obstante, sí hemos hallado en algunos artículos (no españoles) sobre aspectos jurídicos la expresión «constitución-celda» para traducir esta MO (Suárez 2009: 248):

«[e]l trabajo que presentamos tiene, por tanto, un carácter tentativo y preliminar y en él nos limitaremos a señalar dos aspectos importantes, desde el punto de vista del concepto de constitución-celda o *straitjacket constitution* que hemos venido utilizando con el objeto de [...]».

En nuestro ejemplo la forma es otra y el contenido en cierto modo también, ya que, aunque se trata de dos objetos que se pueden llevar puestos, por así decirlo, las connotaciones que *straitjacket* posee no están presentes en el TM; la forma de «opresión» no es la misma, y el matiz de locura o castigo no existe en castellano.

De manera adicional, destacamos como curiosidad que en los textos del Tribunal Constitucional español se ha empleado ocasionalmente el término «corsé» como metáfora, pero no referida a la Constitución, sino a los ordenamientos jurídicos en general:

«[a]quí el Estado, ilegítimamente, acomete el diseño de un solo modelo de ordenar el proceso urbanizador y ordenador del territorio, imponiendo el auténtico **corsé** a todos los modelos o submodelos de ordenación concebibles». (TC, sentencia 61 /1997, de 20 de marzo de 1997)

Otro caso que nos parece bastante atractivo de sustitución de una metáfora por otra es el siguiente: «[...] at the mercy of legislative majorities» / «[...] al albur del capricho de las mayorías legislativas». El nivel de formalidad parece aumentar en el TM y además el vocablo «albur» no resulta muy claro, pues hace referencia a un tipo de pez (mújol), a una carta en un juego, la cual digamos que «salta» (en alusión al pez), y a contingencia o azar, entre otros.¹⁰ La base de esta metáfora parece estar asociada a la última acepción. De nuevo, los dominios cognitivos no son coincidentes, pues ya hemos visto que sus bases difieren bastante.

Concluimos este apartado con dos ejemplos de interesante trasvase de la MO introduciendo una metáfora nueva: «Such a holding would make a shambles of the First Amendment» / «Tal afirmación transformaría la 1.^a enmienda en un campo de ruinas»; «Nor are we inclined to take a more expansive view of our authority [...]» / «No tenemos en este momento intención de ampliar el campo de nuestra tarea interpretativa [...]». En estos últimos casos, podemos decir que un

9. Según los archivos de *The New York Times*. <<http://query.nytimes.com/mem/archivefree/pdf?res=9C07EED61E3BE631A25753C2A9679D946597D6CF>> [Consulta: 2 junio 2014].

10. DRAE. <<http://lema.rae.es/drae/?val=albur>> [Consulta: mayo 2014].

campo de ruinas quizá proyecta una imagen más destructiva que *make a shambles*,¹¹ pues esta expresión inglesa puede referirse a confusión o desorden simplemente. En cuanto a *view* y «campo», los dominios cognitivos son el de la visión y el de las superficies delimitadas o los terrenos, respectivamente.

4.3.1. Sustitución de la MO por otra metáfora manteniendo la misma imagen conceptual

En muchos casos, como venimos apuntando en los apartados anteriores, los traductores cambian la metáfora por otra que, también a menudo, recae en el mismo campo conceptual. Este sería el caso de: «We are relieved, as we ought to be, from clashing sovereignty; [...]» / «Hemos así descartado, como había de ser, tanto en el enfrentamiento entre dos soberanías [...]». Si bien es cierto que en algunos diccionarios bilingües la primera acepción de *clash* es «enfrentamiento»,¹² no en todos es así. En cualquier caso, nos parece que el término original transmite más fuerza.

Otro ejemplo de trasvase mediante otra metáfora distinta, pero que mantiene la imagen o dominio conceptual de la MO, es «[...] religion is too personal, too sacred, too holy, to permit its “unhallowed perversion” by a civil magistrate» / «[...] la religión es demasiado personal y demasiado sagrada para permitir que un funcionario público la profane». Igualmente, tenemos la expresión «cast some light» que se convierte en «aportan cierta luz», con lo que tenemos un cambio de verbo: «[...]», although these sources cast some light it is not enough to resolve the problem with which [...]» / «[...] aunque aportan cierta luz, no son suficientes para resolver la cuestión que tenemos planteada». Ambas expresiones se encuentran dentro del dominio cognitivo de la luz, pero el verbo en castellano pierde fuerza, pues se queda en un sencillo «aporta».

Todavía dentro del campo cognitivo de la visión y la luz, y en relación con el entendimiento encontramos: «[...] it sheds as much light on the meaning of the word ‘source’ as anything in the statute» / «[...]», es el dato más ilustrativo [...] de la palabra ‘fuente’»; «[...] and international affairs may lie in an enlightened citizenry [...] enlightened people [...]» / «[...] y de las relaciones internacionales es una ciudadanía que tenga conocimiento de estas cuestiones, [...] ciudadanos ilustrados sobre estas cuestiones [...]»; «Entertaining these views, we are brought directly and unavoidably to [...]» / «Desde este punto de vista llegamos al problema [...]». Cabe resaltar el gran número de casos en los que *view* se transforma en «punto de vista» (que sería en inglés *point of view* / *viewpoint*). Esta última expresión sigue siendo una metáfora, aunque sin duda su grado de lexicalización en ambas lenguas es probablemente alto, pues cuesta reconocer la metáfora, al menos más que en otros casos. En lo relativo a «ilustrativo», recordemos que, como decíamos más arriba (apartado 4.1), en el origen de «ilustrar» tenemos el

11. *Merriam-Webster's Online Dictionary*. <<http://www.merriam-webster.com/dictionary/shambles>> [Consulta: mayo 2014].

12. *Diccionario inglés-español; español-inglés*. Universidad de Granada. <<http://eubd1.ugr.es/xtf/search?lng=en&sort=title&keyword=clash>> [Consulta: mayo 2014].

matiz de aportar luz, aunque naturalmente este significado se encuentra también muy lexicalizado.

Con las siguientes expresiones sucede algo peculiar: «This atmosphere carries its own badge of intimidation» / «La atmósfera en que se desarrolla lleva el sello de la intimidación»; «[...] respondents are now waging in a judicial forum a specific policy» / «[...] lo que pretenden los apelados es ganar en sede judicial una batalla que habían perdido en la EPA [...]». Al leer la sentencia donde aparece la primera metáfora citada (Miranda v. Arizona, 1966) comprobamos que el uso de *badge* no es casual; se está haciendo referencia al cuerpo de policía y a sus prácticas. Este es un matiz que se pierde en castellano, aunque permanece la idea de violencia con *intimidation*. En cuanto al segundo caso, se podría decir que aquí, a diferencia del ejemplo anterior, la traducción gana en significado, se le añade algo nuevo, pues *waging* significa iniciar una guerra, sin ganarla necesariamente, como indica la traducción. Sin embargo, el dominio cognitivo sigue siendo el de la guerra y la violencia.

4.4. Sustitución de la MO por otra metáfora más un elemento añadido

Esta sección es poco prolífica en ejemplos, por lo que discutiremos los casos más atractivos que hemos hallado. Recordemos que también se puede dar el caso de que una metáfora distinta en el TM venga acompañada de algún elemento añadido («reconocer»): «They knew times can blind us to certain truths and later generations can see [...]» / «Sabían que en un momento dado las circunstancias pueden impedirnos ver y reconocer [...]». Se puede apreciar que el dominio sigue siendo el mismo, el de la visión, aunque se ha modulado un poco la metáfora meta.

Finalmente, hemos hallado una MM o metáfora meta que incluye un rasgo de movimiento no presente en la MO, y que le aporta cierta complejidad: «[...] opinions that we loathe and believe to be fraught with death, [...]» / «[...] opiniones que detestemos o que consideremos que conducen a la muerte [...]». Más que movimiento en general, el verbo sería indicativo de movimiento a lo largo de una trayectoria, subyacería el esquema de CAMINO (Johnson 1987: 114-115), que es el que permite, entre otras cosas, conceptualizar las actividades con un propósito como viajes. Se puede decir que más que un elemento añadido, en este ejemplo se ha transformado el verbo, y se ha incluido un significado adicional. Las opiniones no están cargadas de muerte, la muerte se presenta en castellano como un punto fijo o destino, y las opiniones nos llevan a él. Todo ello gracias a un esquema de imagen (el de CAMINO), otro mecanismo de comprensión de la realidad (Lakoff 1987a: 68-76) en el que no abundaremos por motivos de espacio.

4.5. Sustitución de la MO por una explicación u omisión de la misma

Por motivos de espacio y de concreción, hemos optado por fusionar aquí las dos últimas estrategias, las que optaban por no mantener la metáfora original (ni en su forma ni en su contenido conceptual) en el TM. Nos referimos a la explicación y a la omisión.

Un tipo de expresión metafórica que tiende bastante a la explicación en nuestro corpus es el que incluye el verbo *show* o el sustantivo/verbo *view*, como se observa en las Tablas 2 y 3:

Tabla 2. Ejemplos con el verbo *show*

However, unless we are <u>shown</u> other procedures [...].	Sin embargo, [...], mientras <u>no se establezcan</u> otras soluciones [...].
[...], it fails to <u>show</u> that the Court's new rules are well supported, [...].	[...] tampoco <u>se explica</u> que las nuevas reglas estén amparadas por, [...].

El motivo para explicar en estos casos quizá sea buscar la claridad en la expresión para transmitir la idea clave; también puede ser resultado de las necesidades específicas de redacción al reformular el párrafo al que pertenece la expresión. Sin duda, las posibilidades son muchas; pudiera ser que, sencillamente, ha sido la mejor forma en que han sabido expresarse los traductores. En este punto recordemos que el planteamiento de los traductores al inicio del libro era el de hacer una traducción rigurosa, pero «deliberadamente libre» (Beltrán y González 2006: 20). En el caso de *view*, nos encontramos una situación parecida a la de *show* tanto en su uso verbal como nominal:

Tabla 3. Ejemplos que contienen *view*

[...] where written constitutions have been <u>viewed</u> with so much reverence [...].	[...] donde las Constituciones escritas <u>tienen</u> gran consideración [...].
<u>Our views</u> on the proper scope of the Fifth Amendment's Self- Incrimination Clause do not mean [...].	<u>Nuestra interpretación</u> del alcance del derecho a no declarar contra uno mismo de la 5ª enmienda no significa [...].
The diversities of opinion, therefore, which have existed on this subject have arisen from the different <u>views</u> taken of the nature of this power.	Existen diversas opiniones al respecto, dependiendo de la <u>consideración</u> que se tenga sobre la naturaleza de esta competencia.
It may be argued that there is greater force to these <u>views</u> at the undergraduate level than in a medical school, [...].	Podría objetarse que estas <u>consideraciones</u> son más relevantes a niveles no universitarios, [...].
(...) held <u>views</u> about women's proper place [...].	[...], y como exponente de la <u>idea</u> que se tenía de la posición social de estas [...].

Sin embargo, al hilo de los términos que estamos discutiendo, sí que hay algunos casos, una minoría, en los que se mantiene la MO literalmente: «[...] to view it from a different angle, voluntariness with a vengeance» / «[...] o, visto desde otra óptica, voluntariedad mezclada con venganza»; o bien se cambia por la metáfora lexicalizada «punto de vista» (nos referimos al sustantivo *view*), como hemos señalado más arriba, o incluso por otras: «Nor are we inclined to take a more expansive view of our authority [...]» / «No tenemos en este momento intención de ampliar el campo de nuestra tarea interpretativa [...]».

A continuación, hemos seleccionado algunos ejemplos de metáforas bastante peculiares que son trasvasadas mediante una explicación. Por una parte, tenemos «[...] the pall of fear and timidity imposed upon those who [...]». Aquí la MO se convierte en una frase menos poética en el TM, por así decirlo: «[...] la situación de amedrentamiento y temor que padecerían [...]». Por otra, encontramos *trompe l'oeil*, que se convierte en un menos interesante «engañosa»: «[...] an approach which I frankly regard as a trompe l'oeil» / «[...] que, francamente, me parece engañosa». El galicismo empleado por el juez en el TO puede considerarse un alarde de refinamiento en el lenguaje. Los traductores no han considerado oportuno mantener dicho galicismo, un término que parece propio del mundo del arte, y tampoco han utilizado su traducción prefijada, «trampantojo»,¹³ posiblemente porque es aún menos frecuente en castellano fuera del ámbito artístico. El motivo puede ser el nivel de opacidad que podrían presentar ambas soluciones para muchos lectores, pues recordemos que el objetivo principal es transmitir el mensaje con claridad, sobre todo en lo relativo a aspectos jurídicos; mantener el estilo del autor del TO, por tanto, es secundario en este caso.

En lo relativo a las omisiones, estas no exceden el 4%. Algunos ejemplos de MO interesantes que no han sido reflejados en la traducción son estos:

Tabla 4. Ejemplos de metáforas omitidas en el TM

[...] the conscious weighing of <u>competing</u> factors.	La ponderación de intereses que tan cuidadosamente hace la sentencia [...].
[...] it is <u>made clear</u> that Chief Justice Marshall was of opinion that [...].	[...] la opinión del <i>Chief Justice</i> Marshall era que [...].
But the doctrinal change also reflected a <u>view</u> that earlier Commerce Clause cases artificially had [...].	El cambio doctrinal, reflejó, asimismo, que la primera jurisprudencia sobre la cláusula de comercio había [...].
I believe that reasoned examination will <u>show</u> that the Due Process Clauses [...].	Creo que la cláusula del proceso debido en Derecho es un instrumento adecuado y [...].

Hemos podido comprobar a través de las metáforas lingüísticas analizadas que se pueden conceptualizar aspectos, procesos o actos jurídicos en términos de violencia, religión o visión, entre otros. Este grupo de metáforas manifiesta, además, cierta uniformidad en la selección de estrategias en su trasvase al castellano. No obstante, encontramos un predominio de las traducciones literales (29%), aunque leve, pues la sustitución de la MO por una explicación posee un porcentaje muy similar: 28%. De hecho, la tercera estrategia más usada, sustitución de la MO por una metáfora distinta, presenta un porcentaje que no es muy diferente a los mencionados arriba: 26%. Podría decirse que el uso de estos mecanismos está bastante igualado. Si hablamos de omisiones, solo hallaremos un discreto 4%, y en cuanto a los fragmentos que no han sido traducidos, podemos decir que se trata de un 8%.

13. *Cuadernos de arte e iconografía*. Tomo I-1, 1988. *Revista Virtual de la Fundación Universitaria Española*. <http://www.fuesp.com/pdfs_revistas/cai/1/cai-1-4.pdf> [Consulta: 2 junio 2014].

Tabla 5. Visión global de estrategias empleadas

Estrategia	Ítems	Porcentaje
Traducción (casi) formalmente literal	101	29%
T. formalmente literal + añadidos	9	3%
Met. por otra distinta	90	26%
Met. por otra + añadidos	7	2%
Explicación	98	28%
Omisión	15	4%
Sin traducción	29	8%
TOTALES	349	100%

5. Conclusiones

Antes de comenzar con las conclusiones, cabría resaltar que los traductores explican en la parte preliminar de su libro que su enfoque traductológico es libre, aunque no por ello menos riguroso (Beltrán y González 2006: 20). Asimismo, exponen que han huido en general de los literalismos, aunque se arriesguen a no ser del todo fieles o a dar como fruto una traducción algo recargada. También afirman que no se plantearon la traducción como un trabajo únicamente de derecho, sino como una actividad de divulgación histórica o política (2006: 16).

Hemos de apuntar que los traductores son profesores universitarios y abogados con cierto conocimiento del derecho estadounidense. Del mismo modo, cabe aclarar que nuestro objetivo no ha sido criticar las opciones de traducción elegidas, sino comentar de un modo cualitativo y a posteriori las estrategias que han empleado.

De igual manera, hemos de señalar que los resultados de este análisis no son extrapolables a las sentencias completas, ni al conjunto de las sentencias del Tribunal Supremo de los Estados Unidos. Se trata de fragmentos de sentencias cuyo estudio hemos enfocado de manera, como decimos, más bien cualitativa.

En cuanto a las traducciones literales (que son abundantes en los fragmentos analizados), los propios traductores declaran, como indicamos arriba, que su trabajo tiene tintes de divulgación. Probablemente por este motivo muchos casos de trasvase literal de la metáfora, incluso su conservación en la lengua origen, pueden deberse a la intención de dar a conocer de manera clara y directa la cultura jurídica estadounidense.

De igual forma, hemos comentado previamente que a menudo las metáforas traducidas de manera literal reflejan el mismo dominio cognitivo que la MO; este podría haber sido un motivo a favor del uso de dicha estrategia, la cual se ha empleado en un alto grado en general, como hemos visto más arriba (Tabla 5).

En cuanto a la sustitución de la MO por otra metáfora en el TM, hemos visto que hay casos en los que se mantiene, en mayor o menor grado, el dominio o la metáfora conceptual subyacente. En tales casos nos parece, por un lado, que a veces (no siempre) este hecho puede deberse a la proximidad del TO, que influye

en el traductor, más que a que sea mejor compartir la metáfora cognitiva o a la adecuación de la metáfora en sí misma (*badge of intimidation* / «sello de la intimidación»). Por otro lado, dentro de esta estrategia hay metáforas meta que no mantienen el dominio conceptual subyacente, pero que, a nuestro juicio, eficazmente transmiten la idea (*expansive view* / «ampliar el campo»).

La abundancia de soluciones explicativas podría entenderse si nos remitimos al planteamiento inicial de los traductores ante su tarea, pues pretendían huir de la literalidad, tal como apuntábamos al principio de las presentes conclusiones. Asimismo, puede deberse a no hallar una metáfora apropiada que transmitiera el mensaje de manera clara, entre otras posibilidades. Las omisiones, por su parte, son muy poco numerosas y pueden estar causadas por el hecho de que el elemento omitido no aportaba ningún matiz de significado o de estilo importante.

Esperamos que estas observaciones puedan ser de provecho para traductores jurídicos y/o para todo aquel interesado en la traducción de la metáfora tanto en este ámbito específico como en otros. La metáfora constituye un elemento de mucha complejidad para el traductor; en su proceso de trasvase deberían tenerse en cuenta diversos factores, entre los que destaca por su especial relevancia la imagen conceptual de base.

Referencias bibliográficas

- ALCARAZ, Enrique; HUGHES, Brian (2002). *Legal Translation Explained*. Manchester: St Jerome Publishing.
- AL-HASSNAWI, Ali R. (2007). «A Cognitive approach to Translating Metaphors». *Translation Journal*, 11, pp. 3. <<http://translationjournal.net/journal/41metaphor.htm>> [Consulta: 15 julio 2010].
- BELTRÁN, Miguel; GONZÁLEZ, Julio (2006). *Las sentencias básicas del Tribunal Supremo de los EE.UU. de América: selección, traducción y estudio introductorio*. Madrid: BOE: Centro de estudios políticos y constitucionales.
- CAMPOS, M. A. (1996). «Spanish Translation of Legal Texts: Adaptation, Equivalence and Explanation». En: VALERO, Carmen (coord.). *Encuentros en torno a la traducción II. Una realidad interdisciplinar*. Alcalá de Henares: Alcalá de Henares Servicio de Publicaciones, p. 255-262.
- (2011). «False anglicisms in legal and business English as Lingua Franca (ELF). A process of back-borrowing». En: BALTEIRO, Isabel (ed.). *New Approaches to Specialized English Lexicology and Lexicography*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, p. 84-96.
- CAO, Deborah (2002). «Finding the Elusive Equivalents in Chinese/English Legal Translation». *Babel*, 48, 4, pp. 330-341.
- CROFT, William; CRUSE, D. Alan (2004). *Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cuadernos de Arte e iconografía*, Tomo I-1 (1988). *Revista Virtual de la Fundación Universitaria Española*. <http://www.fuesp.com/publicaciones_revistas_numeros_articulos.asp?cdnumero=1> [Consulta: 2 junio 2014].
- Diccionario inglés-español; español-inglés*. Universidad de Granada. <<http://eubd1.ugr.es/>> [Consultado: mayo 2014].

- DICKERSON, Donna L. (1996). «“Freedom of expression” And Cultural Meaning: An Analysis of Metaphors in Selected Supreme Court Texts». *Journal of Communications Law and Policy*, 1, pp. 367-395.
- EBBESSON, Jonas (2008). «Law, Power and Language». *Scandinavian Studies in Law*, 53, pp. 259-269.
- HENLY, Burr (1987). «Penumbra: Roots of Legal Metaphor». *Hastings Constitutional Law Quarterly*, 15, 81, pp. 81-100.
- HOPPER, P. J.; TRAUOGOTT, E. C. (1993). *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- JOHNSON, Mark (1987). *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. Chicago: University of Chicago Press.
- (2007). «Mind, Metaphor, Law». *Mercer Law Review*, 58, 3, pp. 845-868.
- JUMANCA, Romanita (2013). «Types of metaphors in the English Legal Discourse». *Romanian Journal of English Studies*, 9, 1, pp. 366-372.
- LAKOFF, George (1987a). *Women, Fire and Dangerous Things*. Chicago: University of Chicago Press.
- (1987b). «Image Metaphors». *Metaphor and Symbolic Activity*, 2, 3, pp. 219-222.
- (1993). «The Contemporary Theory of Metaphor». En: ORTONY, Andrew (ed.). *Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press (1979), pp. 202-251.
- LAKOFF, George; JOHNSON, Mark (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- (1999). *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*. Nueva York: Basic Books.
- LAKOFF, George; TURNER, Mark (1989). *More than Cool Reason: A Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago: University of Chicago Press.
- LIPSHAW, Jeffrey M. (2012). «Metaphors, Models, and Meaning in Contract Law». *Penn State Law Review*, 116, 4, pp. 987-1042.
- MANNHEIMER, Michael J. (1993). «The Fighting Words Doctrine». *Columbia Law Review*, 93, pp. 1527-1571.
- Merriam-Webster's New Encyclopedic Dictionary*. Colonia: Könnemann (1994).
- Merriam-Webster's Unabridged Dictionary*, CD-ROM (2001).
- Merriam-Webster Online: Dictionary and Thesaurus*. <<http://www.merriam-webster.com/dictionary/burden>> [Consultado: mayo 2014].
- MIR, Santiago (2004). «Una tercera vía en materia de responsabilidad penal de las personas jurídicas». *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, 6, 1. <<http://criminet.ugr.es/recpc/06/recpc06-01.pdf>> [Consulta: 3 mayo 2014].
- MORENO, María A. (2008). *La metáfora en el lenguaje político de la prensa americana: modelos cognitivos y formación de significado*. Granada: Comares.
- PRAGGLEJAZZ GROUP (2007). «MIP: A method for identifying metaphorically used words in discourse». *Metaphor and Symbol* 22 (1): 1-39.
- RIVANO, Emilio (1997). *Metáfora y lingüística cognitiva*. Santiago: Bravo y Allende.
- ROJO, Ana (2009). *Step by Step: A Course in Contrastive Linguistics and Translation*. Berna: Peter Lang.
- SAMANIEGO, Eva (2000). *Diseño y aplicación de un marco de análisis de la traducción de la metáfora*. Tesis doctoral. Universidad de Alicante (inédita).
- SAMANIEGO, Eva [et al.] (2005). «Translations we live by: the impact of metaphor translation on target systems». En: FUERTES, Pedro (ed.). *Lengua y Sociedad: Investigaciones recientes en Lingüística Aplicada*. Valladolid: Universidad de Valladolid, pp. 61-81.

- SCHÄFFNER, Christina (2004). «Metaphor and Translation: Some Implications of a Cognitive Approach». *Journal of Pragmatics*, 36, 7, pp. 1253-1269.
- STALHAMMAR, Mall (2004). «Translation of Grammatical Metaphor». En: *New Directions in LSP Studies. Proceedings of the 14th European Conference on Language for Special Purposes*, pp. 425-430.
- (2006). «Grammatical Metaphor/Metonymy in the Treaty Establishing a Constitution for Europe: A Comparison between the English and Swedish Versions». *Nordic Journal of English Studies*, 5, 1, pp. 99-117.
- SUÁREZ, Christian (2009). «La constitución celda o “straitjacket constitution” y la dogmática constitucional». *Revista Universum*, 24, 1, pp. 248-271.
- The New York Times* [base de datos en línea] <<http://query.nytimes.com/mem/archivefree/pdf?res=9C07EED61E3BE631A25753C2A9679D946597D66CF>> [Consulta: 2 junio 2014].
- THORNBURG, Elisabeth (1995). «Metaphors Matter: How Images of Battle, Sport and Sex Shape the Adversary System». *Wisconsin Women's Law Journal*, 10, pp. 225-281.
- TRIBUNAL CONSTITUCIONAL DE ESPAÑA. <<http://www.tribunalconstitucional.es/es/jurisprudencia/paginas/Sentencia.aspx?cod=20636>> [Consulta: mayo 2014].
- VEGARA, Laura (2013). *Las metáforas en los textos jurídicos y su traducción al castellano: las resoluciones del Tribunal Supremo de los EEUU*. Tesis doctoral. Universitat d'Alacant (inédita).
- Wikipedia*. <<http://www.wikipedia.org/>> [Consulta: junio 2014].

Estudio contrastivo del folleto médico (inglés-español)

Goretti Faya Ornia

Universidad de Oviedo. Departamento de Filología Anglogermánica y Francesa
Calle Teniente Alfonso Martínez, s/n. 33011 Oviedo
fayagoretti@uniovi.es



Resumen

Conocer el comportamiento de un mismo género textual en dos lenguas diferentes ayuda a que los traductores realicen los cambios correspondientes en el texto meta teniendo en cuenta los patrones propios de la cultura de destino. Con este trabajo pretendemos dar a conocer los resultados obtenidos en un análisis contrastivo sobre los folletos médicos en inglés y en español. En él, con la ayuda de dos corpus textuales, tratamos de establecer las características que dicho género presenta en ambas lenguas. Tras señalar la relevancia de los folletos médicos y la relación existente entre traducción y análisis contrastivo, procederemos a describir nuestro estudio, los dos corpus con los que trabajaremos así como los objetivos perseguidos. Posteriormente, explicaremos con detalle las dos fases de nuestro modelo de análisis. Por último, expondremos, contrastaremos y comentaremos los resultados obtenidos en cada una de las categorías analizadas.

Palabras clave: análisis contrastivo (inglés-español); folletos españoles; folletos ingleses; características de folletos (inglés-español).

Abstract. *A contrastive study on medical leaflets (English-Spanish)*

Knowing the behaviour of a text genre in two different languages helps translators make the appropriate changes in the target text according to patterns in the target culture. With this work, we aim to show the results obtained in a contrastive analysis of medical leaflets in English and in Spanish. Using two text corpora, we will try to establish the features that this text genre presents in both languages. After referring to the relevance of medical leaflets as well as the relationship between translation and contrastive analysis, we will describe our study, the two corpora we will work with and the main aims we try to reach. Then, we will explain in detail the two stages of our model of analysis. Finally, we will show, contrast and comment on the results obtained in each of the categories that we analysed.

Keywords: contrastive analysis (English-Spanish); Spanish leaflets; English leaflets; features of leaflets (English-Spanish).

Sumario

- | | |
|--------------------------------------|----------------------------|
| 1. Introducción | 3. Nuestro estudio |
| 2. Análisis contrastivo y traducción | Referencias bibliográficas |

1. Introducción

El rápido avance de la ciencia y la técnica ha generado un incremento en el número de publicaciones, especialmente en lengua inglesa. A su vez, ha repercutido en un aumento de la demanda de textos traducidos en dichos ámbitos. De hecho, la traducción se ha convertido en un elemento imprescindible, ya que no todos los expertos entienden y escriben inglés correctamente. El aumento de la demanda no ha sido la única consecuencia del rápido avance de la ciencia. El interés en los textos científico-técnicos ha dado lugar a multitud de estudios terminológicos, estilísticos y traductológicos (como los de Gläser 1990 y 1998; Wright y Wright 1993; Göpferich 1995a y 1995b; Navarro 1997 y 1998; Eubanks 1998; Gamero 1998 y 2001; Gutiérrez Rodilla 1998; Hoffmann, Kalverkämper y Wiegand 1998; Vandaele 2001; Aitken 2002; Gonzalo García y García Yebra 2004; Mayor Serrano 2003 y 2010; Montalt i Resurrecció 2005; García Izquierdo 2009, por citar algunos ejemplos).

A pesar del alto volumen de publicaciones sobre textos médicos, puede observarse un vacío considerable en lo que atañe a un elemento de gran importancia: el «folleto médico». El uso de estos textos es cada vez más frecuente en hospitales, centros de salud, centros de día, Consejerías de Sanidad, etc., para transmitir información especializada al público general (receptores legos en la materia). Sin embargo, las investigaciones realizadas al respecto son muy escasas. Aún lo son más, las que versan sobre la traducción de dichos textos.

2. Análisis contrastivo y traducción

El análisis contrastivo se originó en los Estudios de Traducción como consecuencia de la relevancia adquirida por la noción de equivalencia (Baker 1993: 236-237). Este tipo de análisis resulta muy útil no solo para observar las técnicas empleadas durante el proceso traductor, sino también como herramienta de medición de calidad de una traducción. Posteriormente los Estudios de Corpus también empezaron a hacer uso de este tipo de análisis con el fin de comparar lenguas y recursos lingüísticos. No solo se contrastaban corpus de textos originales en dos idiomas distintos, sino también originales con sus correspondientes traducciones. Actualmente, este análisis se utiliza además en varias disciplinas de contraste interlingüístico e intercultural (Sánchez Trigo 2002: 122). Entre ellas destacan la enseñanza de lenguas, el análisis lingüístico y el trabajo contrastivo lexicográfico o terminológico (Lauridsen 1996: 63).

Para el traductor es importante conocer las características de las lenguas con las que trabaja (House y Shoshana 1986). El análisis contrastivo puede ofrecer

una descripción muy precisa en lo que respecta a características universales, tipológicas o específicas de una lengua concreta (Aijmer *et al* 1996 y Mathesius 1975, *apud* Johansson 2003: 35).

The contrastive method proves to be a useful heuristic tool capable of throwing valuable light on the characteristic features of the languages contrasted. (Firbas 1992: 13, *apud* Johansson 2003: 34)

El contraste intergenérico permite además reconocer e interiorizar los diferentes patrones descriptivos de los géneros en las lenguas de trabajo, así como utilizarlos y asumir las posibles estrategias que se deben utilizar en el caso de que los géneros en dichas lenguas se codifiquen de forma diferente. De este modo, el receptor percibirá el texto meta según sus expectativas (García Izquierdo 2002: 14). Es conveniente que el traductor sea consciente de las diferencias en estos niveles, ya que determinarán sus decisiones. Los textos traducidos en los que se implementan estos cambios serán mejor aceptados por sus destinatarios, y por tanto, cumplirán mejor la función para la que se crearon.

El análisis empírico interlingüístico e intercultural de las convenciones textuales establecidas en un ámbito comunicativo concreto debe servir para aproximarse a las expectativas que los receptores de la lengua de llegada se forman a partir de sus experiencias previas. Se trata de una información fundamental para el traductor, ya que la ruptura de los parámetros convencionales, cuya formación explica el concepto de prototipos, podría suponer el rechazo por parte de los receptores. (Sánchez Trigo 2002: 126)

3. Nuestro estudio

3.1. *Objetivos de nuestro estudio*

En el presente trabajo de investigación trataremos de alcanzar los siguientes objetivos mediante un análisis contrastivo:

1. Identificar las características del género del folleto médico en español.
2. Identificar las características del género del folleto médico en inglés.
3. Detectar similitudes y diferencias del género del folleto médico en español y en inglés con el fin de que actúen de directrices en la traducción de folletos médicos.

3.2. *Descripción de los corpus creados*

Para conseguir los objetivos expuestos, hemos trabajado con dos corpus de folletos médicos, que presentaban las siguientes características.

En primer lugar, los folletos se recogieron exclusivamente en España y en el Reino Unido, por ser nuestros dos países de estudio.

En segundo lugar, los folletos recopilados son reales. Todos los textos estaban a disposición del público en hospitales, clínicas, centros de salud o delegaciones de los Ministerios de Sanidad.

En tercer lugar, los documentos están dirigidos al público general, ya sean pacientes o familiares de estos.

En cuarto lugar, los textos son recientes. Entendemos por «reciente» que se hayan publicado en los últimos cinco años.

En quinto lugar, los folletos están impresos (formato papel). Inicialmente no habíamos incluido este criterio, ya que existe un alto número de folletos publicados en versión electrónica. Sin embargo, las cuestiones relacionadas con la macroestructura (formato de impresión y encuadernación, tipo de papel, etc.) se observan únicamente en los folletos impresos.

En sexto lugar, los textos están redactados en lengua original: 100 folletos en inglés británico y 100 en español de España.

3.3. *Modelo de análisis*

Nord (2010: 12) sostiene que los siguientes pueden ser posibles elementos comparativos en dos lenguas:

1. Distribución de la información en la macroestructura.
2. Organización de la progresión de tema y rema.
3. Refuerzo de la cohesión mediante conectores, anáforas o catáforas.
4. Empleo de estrategias metadiscursivas.
5. Utilización de títulos o encabezamientos.
6. Especificación por medio de adjetivos, frases preposicionales, oraciones de relativo, paréntesis, etc.
7. Expresión implícita de la actitud del hablante (partículas ilocutivas, subjuntivo, diminutivos, orden de palabras, etc.).

El modelo de análisis que seguiremos en nuestro trabajo tiene un enfoque de arriba abajo y en él hemos tratado de recoger todos los elementos destacados por Nord. Nuestro modelo consta de dos fases: la primera atiende a aspectos formales y la segunda a elementos lingüísticos. En la primera, prestaremos atención al tipo de papel, el soporte, los elementos gráficos, la extensión del folleto, la variabilidad de las fuentes y estilos así como la macroestructura. En la segunda fase, atenderemos al registro, la longitud y construcción de frases, las repeticiones y la terminología.

3.3.1. *Herramienta de gestión utilizada*

Una vez recopilados los folletos, iniciamos el proceso de etiquetado en un archivo Excel. La elección de este programa se debió principalmente a la amplia variedad de prestaciones que ofrece para el tratamiento de datos (sumas, porcentajes, frecuencia de aparición de un término, cálculo de datos estadísticos, etc.).

El análisis de los documentos se realizó atendiendo a las dos fases del modelo de análisis indicadas más arriba. Con el fin de recopilar y estructurar la información correspondiente a la primera fase, distinguimos los siguientes campos:

1. Tipo de papel. Indicaremos si se trata de papel normal o especial. Con «especial» nos referimos a un papel brillante y de grosor especial.
2. Presentación de la información. El soporte puede ser una sola hoja, un díptico, un tríptico, un políptico, varias hojas grapadas, modo de libro, o bien tener otra presentación diferente.
3. Número de páginas. Este campo solo es aplicable a los folletos compuestos por varias hojas grapadas o bien que se encuentren en modo de libro. En el recuento, se incluye la portada.
4. Elementos gráficos. Analizaremos aquí tanto la presencia de imágenes como su distribución y las características que presentan. Este bloque se estructura en tres apartados:
 - a) Presencia de imágenes. Las categorías que distinguimos aquí son las siguientes: no hay imágenes, las imágenes se encuentran solo en la portada, las imágenes se encuentran únicamente en el cuerpo del folleto, las imágenes se encuentran tanto en la portada como en el cuerpo del folleto.
 - b) Color. Aquí observaremos si están en color o en blanco y negro. En el caso de que no haya imágenes, esta categoría quedará vacía.
 - c) Realidad de las imágenes. Especificaremos si las imágenes son reales o dibujos, o bien si existe una combinación de ambos tipos. En caso de que no haya imágenes, esta categoría se quedará vacía.
5. Otros aspectos formales. Esta categoría se divide en dos subcategorías:
 - a) Tipos de fuente. Diferenciamos dos categorías: si son fuentes sencillas (Arial, Calibrí, Times New Roman, etc.) o, si por el contrario, se han utilizado otros tipos de fuentes variados y llamativos (como puede ser Lucida Calligraphy, Informal Roman o Parade, por citar algunos ejemplos).
 - b) Estilo y tamaño de letra. Distinguimos cuatro categorías: si son variados y bien visibles, si son variados pero tienen un tamaño pequeño, si son poco variados pero bien visibles, o si son poco variados y además tienen un tamaño pequeño.
6. Macroestructura. Esta categoría se divide en dos grupos:
 - a) Estructura de bloques. Aquí indicaremos si el folleto tiene una estructura definida, poco definida o si no está definida. Será definida cuando se observen con claridad las partes que lo componen. Si no se reconoce la estructura fácilmente, pero se incluyen títulos en cada epígrafe, consideraremos que el folleto estará poco definido. Por último, si no se reconoce la estructura y además el folleto carece de títulos, entenderemos que no está definido.
 - b) Orden de bloques. En este apartado, mencionaremos los bloques más frecuentes detectados en cada uno de los corpus.
Aquí concluye la primera fase del modelo de análisis. Los campos que aparecen a continuación, se corresponden con la segunda fase.
7. Número de lenguas. Indicaremos si un folleto está redactado en una sola lengua (inglés o español) o si aparece en ambas.
8. Registro. Especificaremos aquí si se emplea la apelación directa, estructuras impersonales (registro neutro), o bien la primera persona (singular o plural).

En los folletos españoles, distinguiremos dos categorías de apelación, debido a que puede ser formal (*usted/ustedes*) o informal (*tú*). En los folletos ingleses, habrá una única categoría (*you*). En ocasiones, pueden coexistir varias formas en un mismo folleto; en dicho caso, seleccionaremos el patrón más recurrente.

9. Longitud y composición de frases. Este bloque se divide en cuatro categorías:
 - a) Cantidad de texto. Observaremos aquí si el volumen de información es elevado y si esta se presenta en párrafos completos u oraciones, o si, por el contrario, se prefieren frases breves e incluso simplemente términos. En caso de que se combinen varias formas, seleccionaremos la más frecuente.
 - b) Frases con más de un verbo conjugado. Con esta categoría tratamos de determinar la longitud de las frases en cada corpus, así como si se opta por oraciones simples o, si por el contrario, se tiende a la subordinación, coordinación o yuxtaposición. En caso de coexistencia de varias formas, seleccionaremos la más frecuente.
 - c) Inicios de listas. Observaremos si las listas están introducidas por verbos o sustantivos, o si por el contrario, no hay un predominio resaltable. Las oraciones conjugadas y las formas gerundias (*-ing*), las registraremos como verbos.
 - d) Conectores. Determinaremos si se incluyen conectores o no.
 - e) Repeticiones. Indicaremos aquí el nivel de repetición, ya sea a nivel lingüístico, conceptual, o a ambos niveles (o incluso, la ausencia de repetición).
 - f) Terminología. Este bloque consta de dos apartados:
 - Especialización. Indicaremos el grado de especialización de la terminología. Esta puede ser general (términos que los pacientes reconocen con facilidad y utilizan frecuentemente) o especializada (términos formales empleados por médicos y que un paciente no reconoce ni utiliza). En ocasiones, puede haber una combinación de ambas. Entendemos por término especializado aquel empleado por especialistas (Álvarez de Mon 2005: 45). Son estos términos los que caracterizan los lenguajes de especialidad (Cabré 1993: 103). En este sentido, *cefalea* sería un término especializado, mientras que *dolor de cabeza* sería un término general. Consideraremos que la terminología del folleto es especializada cuando incluya más de tres términos especializados. La selección del número 3 se debe a un muestreo que realizamos antes de analizar nuestros corpus. En dicho muestreo, pudimos constatar que la presencia media de términos especializados en el total de folletos era de tres.
 - Siglas. Veremos aquí la frecuencia de las siglas en los folletos médicos: si son frecuentes (más de tres en un mismo folleto), poco frecuentes (si hay un máximo de tres siglas), o bien si no hay ninguna. La elección del número tres se debe a las mismas causas explicadas para terminología especializada.

3.4. Resultados

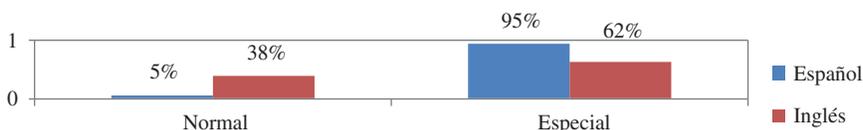
3.4.1. Primera fase

En este apartado comentaremos los resultados obtenidos en el análisis de nuestros dos corpus (documentos originales en español y originales en inglés). Atenderemos para ello a la primera fase de nuestro modelo de análisis. A saber:

- Primera fase
- Tipo de papel (*especial o normal*).
 - Presentación de información (*hoja, díptico, tríptico, políptico u otra presentación*).
 - Imágenes (*presencia o ausencia de imágenes; color o blanco y negro; reales o dibujos*).
 - Otros aspectos formales (*variabilidad de fuentes y estilos*).
 - Macroestructura (*presencia y ubicación de bloques y apartados*).

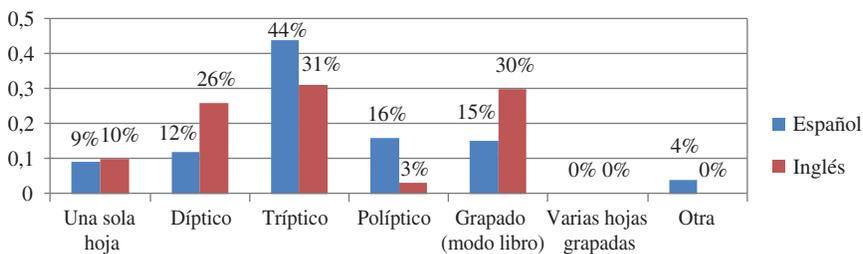
a) Tipo de papel

Tanto los folletos españoles como los ingleses se encuentran principalmente en papel de grosor especial y brillante. Sin embargo, en el corpus de documentos españoles, la prevalencia es mayor (el 95% frente al 62% de los folletos ingleses). Destacamos el alto porcentaje detectado en los folletos ingleses en lo que se refiere al papel normal (38%), frente al bajo 5% de los españoles.



b) Presentación de información

El formato de presentación predominante en los folletos españoles es el tríptico (44%). En los folletos ingleses se opta también por el tríptico (31%), pero también, con porcentajes muy similares, por el modo de libro (30%) y el díptico (26%).

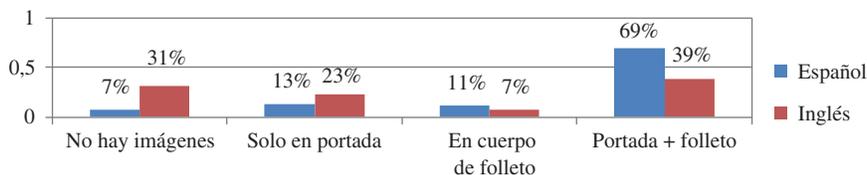


Los folletos en «modo de libro» presentan diferentes características en los dos corpus. En primer lugar, las páginas aparecen frecuentemente numeradas (incluyendo la portada) en los folletos ingleses, pero no en los españoles. En segundo lugar, la extensión del «modo de libro» en los dos corpus es variable. El número medio de páginas en los quince folletos españoles que se encuentran

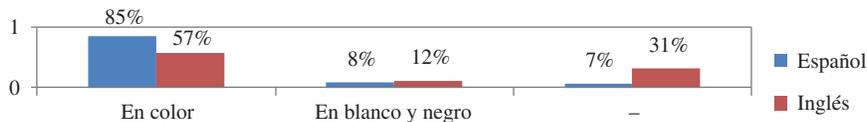
en este formato es de 15 páginas (incluida la portada). En los veinticinco folletos ingleses, es de 17,2 páginas. Sin embargo, consideramos que la media no ofrece información representativa en este caso, ya que los datos de las muestras son muy distantes. En español, el folleto más extenso consta de 56 páginas, mientras que el más breve tiene tan solo 8. En inglés, el número máximo de páginas es de 28, y el mínimo, de 8. Por este motivo, hemos procedido al cálculo de la mediana, que en nuestra opinión, aporta un dato más real en lo que atañe al número de páginas. Los folletos españoles tienen una mediana de 12 páginas. Los ingleses, de 16.

c) Imágenes

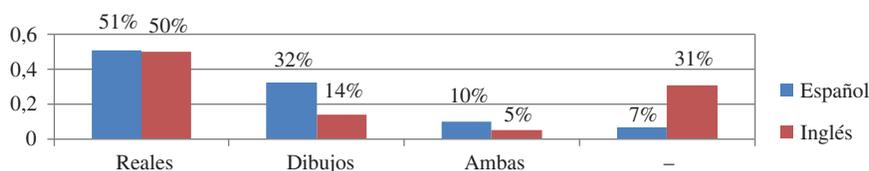
Las imágenes están presentes en los dos corpus de folletos, pero son más frecuentes en los españoles (93%) que en los ingleses (72%). Suelen localizarse tanto en la portada como en el cuerpo del folleto (69% en los folletos españoles y 39% en los ingleses). Ahora bien, en los folletos ingleses resulta llamativo no solo que las imágenes aparecen con menos frecuencia, sino también que un porcentaje elevado (23%) incluyen imágenes únicamente en la portada (frente al escaso 13% de los folletos españoles).



Las imágenes están frecuentemente impresas en color. El porcentaje es más elevado nuevamente en los folletos españoles (85%) que en los ingleses (57%). La presencia de imágenes en blanco y negro es de nuevo superior en inglés (12%) que en español (8%). Los datos de las tres últimas columnas representan los folletos en los que no hay ninguna imagen. Esta categoría la hemos marcado con una raya (-).

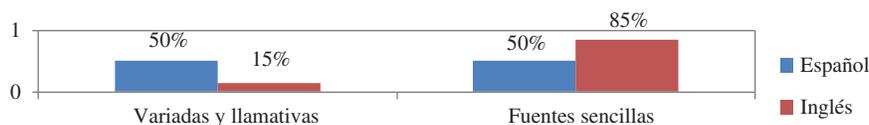


En los dos corpus son frecuentes las imágenes reales en porcentajes muy similares (51% en español, 50% en inglés). Sin embargo, la existencia de dibujos es más elevada en los folletos españoles (32%) que en los ingleses (14%). De nuevo, los datos de las tres últimas columnas representan los folletos que no contienen ninguna imagen. Esta categoría la hemos marcado con una raya (-).

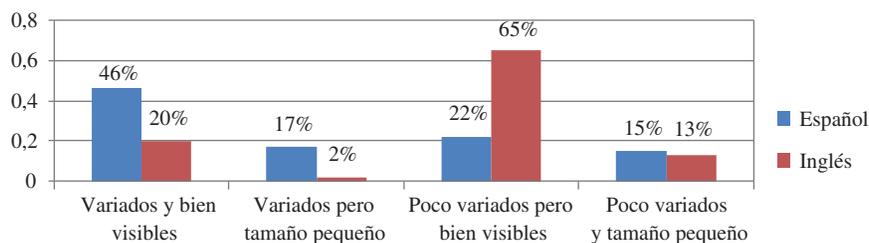


d) Otros aspectos formales: fuentes y estilos

En las fuentes de los folletos españoles no existe un claro predominio de fuentes variadas o sencillas (el 50% son variadas y llamativas, mientras que el otro 50% son sencillas). En inglés, sin embargo, predomina claramente el uso de fuentes sencillas (85%, frente a un 15% de los folletos españoles).



Los estilos en los folletos españoles son más variados y visibles que en inglés. De las cuatro categorías que hemos establecido para los estilos, los folletos españoles se enmarcan principalmente en «variados y bien visibles» (46%), aunque en ocasiones son «poco variados pero bien visibles» (22%) o «variados pero de tamaño pequeño» (17%). Los folletos ingleses, sin embargo, se corresponden con «estilos poco variados pero bien visibles» (65%), aunque en ocasiones pueden ser «variados y bien visibles» (20%) o «poco variados y poco visibles» (13%). Vemos por tanto que las fuentes y los estilos son más variados y llamativos en español que en inglés. En general, los folletos ingleses se ven bien, pero son menos variados y llamativos que los españoles.



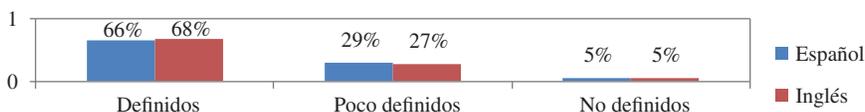
e) Macroestructura

Debido a la amplitud de temáticas tratadas y a la flexibilidad del diseño de los folletos médicos, resulta complicado establecer un patrón estándar de su estructura. Sin embargo, podemos destacar los bloques más frecuentes en cada uno de los corpus.

En los folletos españoles, los bloques están bien definidos (66%). En primer lugar, se incluye una introducción (puede ser un párrafo o una frase breve). A

continuación, se expone la información dividida en distintos apartados, que pueden ser pasos a seguir, preguntas frecuentes, etc. Para finalizar, se incluye un apartado con información sobre la entidad organizadora así como un teléfono o dirección de contacto.

En los folletos ingleses, los bloques están también bien definidos (68%). Por lo general, al igual que en español, se ofrece en primer lugar una introducción (puede ser un párrafo o una frase breve). Sin embargo, en estos folletos, aparece a continuación un índice, con la correspondiente numeración de páginas. Como sucedía en los folletos españoles, la información que se incluye después está dividida en distintos apartados, que pueden ser pasos a seguir, preguntas frecuentes, etc. Para finalizar, se incluye un resumen (ausente, por lo general, en español), información sobre la responsabilidad legal del folleto (información no presente en el corpus de documentos españoles), un apartado con información sobre la entidad organizadora así como un teléfono o dirección de contacto.



3.4.2. Segunda fase

Continuamos con la segunda fase del análisis, que como recordaremos, está centrada en los aspectos lingüísticos.

Segunda fase

- Número de lenguas (*español, inglés, español+inglés*).
- Registro (*apelaciones – formal o informal; primera persona; empleo de estructuras impersonales*).
- Frases (*longitud y construcción: cantidad de texto, frases subordinadas, uso de conectores, predominio de verbos/sustantivos*).
- Repeticiones (*lingüísticas o conceptuales*).
- Terminología (*general o especializada; uso de siglas*).

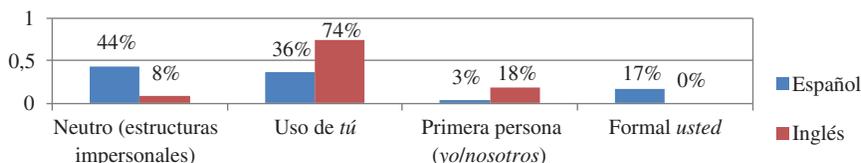
a) Número de lenguas

Entre los folletos españoles, hemos detectado 29 folletos bilingües: 16 folletos están escritos en ambas lenguas y 13 están escritos en español, pero en el momento de la recogida, se encontraba el folleto traducido al lado del folleto original. Por el contrario, todos los folletos ingleses analizados son monolingües.

b) Registro

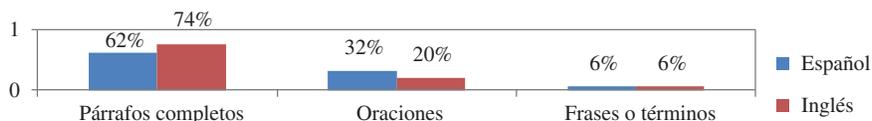
En los folletos españoles predomina la apelación directa (*tú* o *usted*), con una frecuencia del 53%. El 36% corresponde a la segunda persona del singular (*tú*), mientras que en el 17% de los folletos se apela formalmente al lector mediante la forma *usted*. También son frecuentes (44%) las estructuras impersonales (destacan especialmente las estructuras con *se*), que otorgan al texto un carácter neutro. El uso de la primera persona es muy reducido (3%).

En los folletos ingleses, se opta también por la apelación directa (*you*) con un 74% de recurrencia. Las explicaciones en primera persona son más frecuentes en inglés (18%) que en español y aparecen especialmente como título de apartado. No obstante, su uso queda relegado principalmente a folletos en los que la estructura se divide por preguntas frecuentes del tipo *¿qué debo hacer si...?* Las estructuras impersonales son, sin embargo, mucho menos frecuentes en inglés, ya que solo representan un 8%.

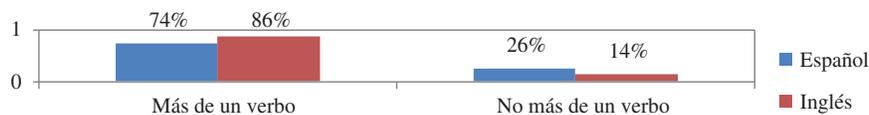


c) Frases: cantidad de texto, frases subordinadas, uso de conectores, predominio de verbos/sustantivos

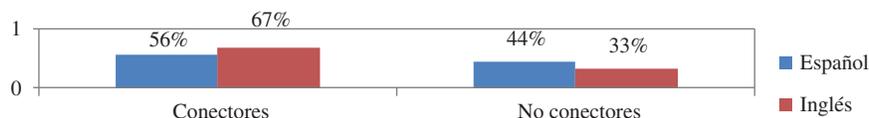
Tanto en inglés como en español, la información se ofrece en párrafos completos (62% en español y 74% en inglés) o bien mediante oraciones independientes (32% en español y 20% en inglés). El número de folletos en los que se emplean únicamente términos o frases breves es bajo en los dos corpus, pero es ligeramente más elevado en los textos ingleses (6% en español, 7% en inglés). El hecho de que en el corpus de textos ingleses haya más folletos estructurados en párrafos, junto con la prevalencia del formato de modo de libro así como el elevado número de páginas registrado, nos muestra que dichos folletos suelen ser más extensos y contener más cantidad de texto que los españoles.



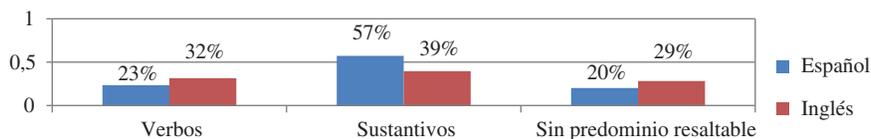
El porcentaje de frases con más de un verbo conjugado es inferior en español que en inglés (74% en español y 86% en inglés).



Asimismo, el porcentaje correspondiente a la presencia de conectores vuelve a ser inferior en el corpus de folletos españoles (56% en español y 67% en inglés).

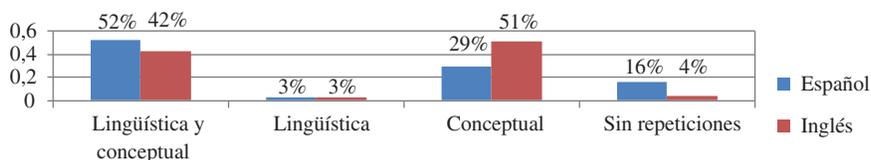


En español, las listas están introducidas claramente por sustantivos (57%). Tan solo en el 23% de los casos, se ha optado por verbos. Sin embargo, en inglés, los resultados no son concluyentes, ya que en el 39% de los folletos las enumeraciones están introducidas por sustantivos, y en el 32%, por verbos.



d) Repeticiones

Las repeticiones son frecuentes tanto en los folletos ingleses como en los españoles. Tan solo en el 16% de los folletos españoles y en el 4% de los ingleses no se han detectado repeticiones. Aunque suelen combinarse las repeticiones lingüísticas y las conceptuales (52% en español y 42% en inglés), en inglés se han registrado más folletos que incluyen únicamente repeticiones conceptuales (51%, frente al 29% de los folletos españoles).



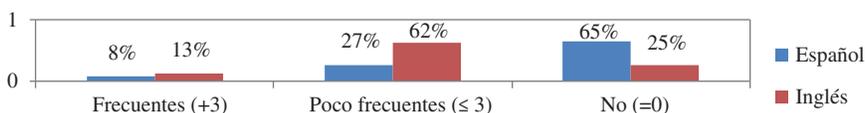
e) Terminología

Predomina el uso de terminología general en los dos corpus (63% en español y 85% en inglés). No obstante, en ocasiones, también se emplea terminología especializada, que es más frecuente en español que en inglés (8% en español y 3% en inglés) o una combinación de ambas (29% en español y 12% en inglés).



En los folletos españoles se emplean siglas en el 35% de los folletos: en el 27% son poco frecuentes (3 o menos) y en el 8% son frecuentes (más de 3). Las siglas pueden estar en el nombre del hospital o clínica (por ejemplo, Hospital USP Marbella) o bien en términos especializados (VIH, TC, etc.).

En los folletos ingleses, las siglas son más frecuentes que en español (en el 75% de los folletos). A pesar de su frecuencia, no suelen superarse las cinco siglas en un mismo folleto: en el 62% son poco frecuentes, mientras que en el 13% son frecuentes. Pueden corresponder a nombres de hospitales o del sistema de salud (por ejemplo, NHS), a términos especializados (HIV, CT, etc.) o bien a términos generales (UK, GP, etc.).



3.4.3. Resultados y discusión

Hemos observado que los folletos españoles son generalmente más llamativos e informales que los ingleses: se emplea con más frecuencia papel especial, las imágenes son más comunes, se incluye un alto volumen de imágenes en color, los dibujos son frecuentes y presentan una gama muy diversa de estilos y fuentes. Por el contrario, los folletos ingleses son más serios y con un diseño más formal: es frecuente el uso de papel normal, es elevado el número de folletos sin imágenes (y en los que las incluyen, predominan las imágenes reales) y las fuentes y estilos son sobrios y sencillos. En nuestra opinión, esta seriedad en el diseño de los folletos ingleses puede deberse en parte a que es necesario aportar formalidad al texto y respeto al lector. Esto en español se puede conseguir más fácilmente mediante el empleo de la forma *usted*.

En lo que atañe al número de lenguas, hemos visto que todos los folletos ingleses analizados son monolingües, mientras que los folletos españoles son en ocasiones bilingües. El motivo puede ser el carácter internacional del inglés. La cultura inglesa no tiene la necesidad de traducir sus folletos a ninguna otra lengua, puesto que se asume que los visitantes extranjeros entenderán el inglés. Sin embargo, en la cultura española parece necesario traducir determinados folletos con el fin de que el mensaje llegue a un mayor número de turistas que pueden tener dificultades para entender español.

En cuanto a la terminología, hemos observado que se siguen los patrones propios de cada idioma. Esto es, en español se emplean con frecuencia términos grecolatinos, mientras que en inglés dichos términos se consideran formales y suelen evitarse en conversaciones de ámbito general. Esto hace que en español haya una mayor probabilidad de terminología especializada, ya que esta, por lo general, es de origen grecolatino. En inglés, sin embargo, el lenguaje médico a menudo cuenta con dos términos: uno especializado y otro divulgativo. En este sentido, *femur* y *thigh bone* se refieren al mismo concepto, al igual que *clavicle* y *collar bone* o *paraesthesia* y *pins and needles*. En español esta duplicidad es menos común, aunque a veces también se produce, como puede ser el caso de *pediculosis* o *piojos*. Por otro lado, las siglas, típicas del inglés en comunicaciones de ámbito general (GP, HIV, ID, NHS, UK, etc.), también están presentes en los folletos médicos, mientras que están ausentes casi por completo en los folletos españoles.

Al realizar el análisis, hemos podido observar también que las oraciones en español son ligeramente más largas que en inglés. Esto se debe principalmente a la frecuencia de subordinación y coordinación en español. Sin embargo, son más breves de lo que es habitual en español. Por el contrario, las oraciones en inglés, aunque pueden contener dos verbos, no son subordinadas largas ni están separadas por punto y coma. Normalmente se trata de dos acciones coordinadas o bien frases condicionales breves. Sin embargo, los resultados obtenidos en nuestro análisis

contrastivo revelan datos opuestos, esto es, un mayor número de verbos por oración en inglés que en español. Esto se debe a que en el corpus de textos españoles se ha registrado un mayor número de folletos que no se estructuran en párrafos sino en oraciones. En ellos, se opta por frases breves que constan de un solo verbo.

Por otro lado, en nuestra opinión, la presencia de conectores en las frases está relacionada con la longitud de la frase. Por ejemplo, si una oración comienza con una conjunción adversativa, es probable que la frase se alargue ligeramente. Debido a que las frases españolas son más largas, cabe pensar que contendrán mayor número de conectores. Sin embargo, el hecho de que el porcentaje de conectores sea inferior en los folletos españoles puede deberse nuevamente al hecho de haberse registrado un mayor número de folletos estructurados en términos y oraciones que en inglés. El empleo de conectores decae en los folletos formados por oraciones independientes, mientras que son especialmente frecuentes en los folletos estructurados en párrafos completos.

En lo que atañe a las repeticiones, consideramos que pueden ser un rasgo de cada cultura en particular, pero sin duda también están relacionadas con la función que transmita el folleto. De este modo, si se persiguen fines comerciales, será más probable encontrar un mayor número de repeticiones lingüísticas. Si por el contrario, el folleto trata de prevenir una enfermedad, quizás se haga hincapié en la idea que se persigue y se explique de maneras diferentes.

Otras diferencias detectadas que no parecen tener otra causa justificada más que aspectos preferenciales de cada lengua son las siguientes. Por un lado, el empleo de sustantivos en español para introducir listas, mientras que en inglés se observa un uso poco concluyente de sustantivos y verbos (porcentajes similares). Por otro lado, el formato de presentación: el tríptico en español, frente al díptico, tríptico y modo de libro en inglés. En nuestra opinión, es precisamente este formato de «modo de libro» el que determina algunos de los rasgos detectados en la macroestructura de los folletos ingleses, tales como el índice (con la correspondiente numeración de páginas), el resumen y la información sobre la responsabilidad legal del folleto.

En nuestra opinión, sería aconsejable que el traductor implementara todas estas recomendaciones en su traducción, para que el folleto médico traducido cumpla con las características que dicho género tiene en la cultura de destino (británica, en el caso que nos ocupa).

Referencias bibliográficas

- AIJMER, Karin; ALTENBERG, Bengt; JOHANSSON, Mats (1996). «Languages in Contrast». *Papers from a symposium on text-based cross-linguistic studies (4-5 marzo 1994)*. *Lund Studies in English*, 88. Lund: Lund University Press.
- AITKEN, Martin (2002). «Language in specialised contexts: towards a pragmatics of LSP». *Fachsprache*, 3, 4, pp. 90-106.
- ÁLVAREZ DE MON Y REGO, Inmaculada (2005). «La indeterminación del significado en el léxico inglés de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC)». *Revista Española de Lingüística Aplicada (RESLA)*, p. 43-66.

- BAKER, Mona (1993). «Corpus Linguistics and Translation Studies. Implications and Applications». En: BAKER, Mona; FRANCIS, Gill; TOGNINI-BONELLI, Elena. *Text and Technology: In honour of John Sinclair*. Ámsterdam, Filadelfia: John Benjamins, pp. 233-250.
- CABRÉ, María Teresa (1993). *La terminología. Teoría, método y aplicaciones*. Barcelona: Antártida, Empúries.
- EUBANKS, Philip (1998). «Genre and Technical Translation: Social, Textual, and Educational Exigence». *Journal of Business and Technical Communication*, 12, pp. 50-70.
- FIRBAS, Jan (1992). *Functional Sentence Perspective in Written and Spoken Communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GAMERO, Silvia (1998). *La traducción de textos técnicos (alemán-español): Géneros y subgéneros*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- (2001). *La traducción de textos técnicos: descripción y análisis de textos (alemán-español)*.
- GARCÍA IZQUIERDO, Isabel (2009). *Divulgación médica y traducción. El género Información para pacientes*. Berna: Peter Lang.
- GLÄSER, Rosemarie (1990). *Fachtextsorten im Englischen*. Tübinga: Narr.
- (1998). «Fachtextsorten der Wissenschaftssprachen I: der wissenschaftliche Zeitschriftenaufsatz». En: HOFFMANN, Lothar; KALVERKÄMPER, Hartwig; WIEGAND, Herbert E. *Fachsprachen: ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*, Vol. 1. Berlín, Nueva York: Walter de Gruyter, pp. 482-488.
- GONZALO GARCÍA, CONSUELO; GARCÍA YEBRA, Valentín (2004). *Documentación y terminología para la traducción especializada*. Madrid: Arco/Libros.
- GÖPFERICH, Susanne (1995a). *Textsorten in Naturwissenschaften und Technik. Pragmatische Typologie, Kontrastierung, Translation*. Tübinga: Narr.
- (1995b). A pragmatic classification of LSP texts in science and technology. *Target*, 7, 2, pp. 305-326.
- GUTIÉRREZ RODILLA, Bertha María (1998). *La ciencia empieza en la palabra: análisis e historia del lenguaje científico*. Barcelona: Península.
- HOFFMANN, Lothar; KALVERKÄMPER, Hartwig; WIEGAND, Herbert Ernst (1998). *Fachsprachen: ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*, Vol. 1. Berlín, Nueva York: Walter de Gruyter.
- HOUSE, Juliane; BLUM-KULKA, Shoshana (1986). *Interlingual and Intercultural Communication: Discourse and Cognition in Translation and Second Language Acquisition Studies*. Tübinga: Gunter Narr.
- JOHANSSON, Stig (2003). «Contrastive Linguistics and corpora». En: GRANGER, Sylviane; LEROT, Jacques; S. PETCH-TYSON, Stephanie. *Corpus-based Approaches to Contrastive Linguistics and Translation Studies*. Ámsterdam/Nueva York: Rodopi, pp. 31-44.
- LAURIDSEN, Karen (1996). «Text corpora in contrastive linguistics: Which type of corpus for which type of analysis?» En: AJMER, Karin; ALTENBERG, Bengt; JOHANSSON, Mats. *Languages in contrast. Papers from a symposium on text-based cross-linguistic studies (4-5 de marzo de 1994)*. Lund: Lund University Press, pp. 63-71.
- MATHESIUS, Vilém (1975). *A functional analysis of present day English on a general linguistic basis*. Praga: Academia.
- MAYOR SERRANO, María Blanca (2003). *Tipología textual pragmática y didáctica de la traducción en el ámbito biomédico*. Granada: Universidad de Granada.
- (2010). «Revisión y corrección de textos destinados a los pacientes... y algo más». *Panace@*, 11, 31, pp. 29-36.
- MONTALT I RESURRECCIÓ, Vicent (2005). *Manual de traducció científicotècnica*. Vic: Eumo Editorial.

- NAVARRO GONZÁLEZ, Fernando (1997). *Traducción y lenguaje en medicina [German words open to mistranslation in medicine]*. Barcelona: Fundació Dr. Antonio Esteve & Doyma.
- (1998). *Las mil y una zancadillas del inglés médico*. Granada: Comares.
- NORD, Christiane (2010). «La intertextualidad como herramienta en el proceso de traducción». *Puentes*, 9, pp. 9-18.
- SÁNCHEZ TRIGO, María Elena (2002). «Tipologías textuales y traducción». *TRANS*, 6, pp. 121-134.
- VANDAELE, Sylvie (2002). «La relève : l'enseignement de la traduction biomédicale». *Circuit*, 74, pp. 16-17.
- WRIGHT, Sue Ellen; WRIGHT, Leland (1993). *Scientific and Technical Translation*. Ámsterdam, Filadelfia: John Benjamins.

Estudio descriptivo de la subtitulación para niños sordos y con discapacidad auditiva en las cadenas infantiles y juveniles en España

Ana Tamayo

Universitat Jaume I. Departamento de Traducción y Comunicación
Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
12071 Castelló de la Plana
tamayo@uji.es



Resumen

Las cuotas de accesibilidad audiovisual que exige la ley para las personas con discapacidad auditiva en relativamente poco tiempo pueden acarrear una disminución de la calidad del subtulado. El presente trabajo pretende dar cuenta de la realidad de la subtitulación para personas sordas (SPS) para niños, mediante una descripción, análisis y evaluación del subtulado emitido por los tres canales dedicados exclusivamente a la programación infantil y juvenil en España en comparación con la vigente norma UNE 153010 y con la revisión teórica de estudios previos. Aquí se presentarán las 11 macrovariables que forman parte del proyecto en curso, se contrastarán con la norma UNE y con estudios previos y se derivarán conclusiones sobre el cumplimiento de la norma y la calidad y homogeneización del subtulado emitido exclusivamente para los más jóvenes.

Palabras clave: subtitulación; SPS; traducción audiovisual; accesibilidad; estándares de calidad; niños.

Abstract. *A descriptive study subtitling for the children for the deaf and hard of hearing (SDH) in Spanish TV young audience channels*

The audiovisual accessibility percentages established by the law for people with hearing impairment in a relatively short period of time can lead to a decrease in the quality of captioning. The present work seeks to account for the reality of subtitling for the D/deaf and hard of hearing (SDH) for children by describing, analyzing and evaluating the captioning broadcasted by the three channels exclusively dedicated to the youngest audience in Spain in comparison with the standard UNE 153010 and with the theoretical revision of previous studies. Here, the eleven different macrovariables that constitute the present project will be presented. Also, they will be compared to the standard UNE and previous studies in order to extract conclusions about the compliance of the standard and the quality and homogenization of the captioning broadcasted exclusively for the youngest audiences.

Keywords: subtitling; SDH; audiovisual translation; accessibility; quality standards; children.

Sumario

- | | |
|------------------------------------|----------------------------|
| 1. Introducción | 5. Resultados y discusión |
| 2. Objeto de estudio | Conclusiones |
| 3. Metodología | Referencias bibliográficas |
| 4. Corpus para la fase cualitativa | |

1. Introducción

Según la Federación mundial de la sordera (WDF, por sus siglas en inglés), se calcula que hay más de 70 millones de personas sordas en el mundo y más de un millón de personas con discapacidad auditiva en España que necesitan algún tipo de accesibilidad para acceder a la información (Pereira 2005: 162). Sin embargo, la accesibilidad a la información (en forma audiovisual o no) tiene distintas implicaciones según el grado y el tipo de sordera, la edad desde la que se padece o el bagaje cultural y familiar en el que vive la persona con discapacidad. Algunos autores apuntan que las personas con discapacidad auditiva pueden dividirse en diferentes subgrupos que no han de verse como comunidades minoritarias, sino como parte de la realidad fragmentada en la que vivimos (Neves 2009: 152).

Sin embargo, el número real de personas que necesitan de programación accesible podría verse como una razón para calificar a la comunidad de discapacitados auditivos como *minoritaria* y, en casos extremos, para evitar tener que lidiar con los costes que supone hacer un texto audiovisual accesible. No obstante, es evidente que nuestra sociedad camina hacia el individualismo y que el propio término *minoría* está, hoy en día, fuera de lugar. La tecnología está evolucionando de tal manera que lo que comúnmente llamamos *medio de masas* se está convirtiendo, en realidad, en un *medio individualizado*. La llegada del DVD, la televisión digital y los rápidos cambios en la manera en la que consumimos la información nos llevan a pensar que se pueden establecer criterios individuales para elegir la manera en la que recibimos la información, como si fueran productos audiovisuales hechos a medida (Neves 2009: 151), para que, así, todo el mundo tenga el mismo acceso personalizado a la información y al conocimiento.

El hecho de que las personas con discapacidad auditiva sean vistas como una parte de la realidad fragmentada en la que vivimos y no como una minoría, así como el cambio hacia unos productos audiovisuales más individualizados, ha traído consigo muchos cambios positivos en torno a la accesibilidad audiovisual. De hecho, se han aprobado leyes para establecer y asegurar un acceso igualitario a los medios audiovisuales. La *Ley General de la Comunicación Audiovisual*¹ del 31 de marzo de 2010 estableció así los porcentajes de SPS que habían de cumplirse:

1. Disponible en <<http://www.boe.es/boe/dias/2010/04/01/pdfs/BOE-A-2010-5292.pdf>>.

Tabla 1. Porcentajes de SPS obligatorios por años según *la Ley General de la Comunicación Audiovisual* del 31 de marzo de 2010

	2010	2011	2012	2013
Servicio público	25%	50%	70%	90%
Otros servicios	25%	45%	65%	75%

Para poder garantizar un mínimo de calidad y homogeneización de las prácticas en el subtítulo existe la norma UNE 153010 titulada *Subtitulado para personas sordas y personas con discapacidad auditiva* (AENOR 2012), que sirve como código de buenas prácticas para la SPS. Esta norma, sin embargo, no tiene en cuenta la heterogeneidad de la comunidad de discapacitados auditivos arriba señalada. En este sentido, los niños y los jóvenes con discapacidad auditiva han de conformarse con una SPS regida por una norma que no tiene en cuenta sus necesidades y expectativas.

2. Objeto de estudio

Para la presente investigación, se estudiaron los tres canales de la TDT española dedicados exclusivamente al público infantil y juvenil, a saber, Boing, Clan y Disney Channel. Estudios previos (Pereira 2010; Lorenzo 2010; Zárate 2010a; Neves 2008; Izard 2001, entre otros) se han dedicado a destacar las necesidades del colectivo de personas sordas, a clasificar los tipos de SPS, a apuntar a inexactitudes sobre la SPS o incluso a indicar los aspectos más problemáticos en el diseño de SPS para niños, pero ninguno ha analizado la norma UNE actual con un corpus extraído de la TDT y ninguno lo ha hecho con todos los canales de la TDT española dirigidos al público infantil. En este sentido, el presente estudio pretende arrojar luz sobre la realidad actual de la SPS para niños y jóvenes de una manera sin precedentes, ya que derivará conclusiones basándose en la programación actual de todos los canales dirigidos al público infantil y juvenil de la TDT española.

Los objetivos principales que se plantean para este estudio son, en primer lugar, describir, analizar y evaluar la subtítulos para niños sordos y con discapacidad auditiva en España y, en segundo lugar, evaluar la práctica de la SPS de las cadenas infantiles y juveniles españolas mediante la comparación con la norma UNE 153010 y con la revisión teórica de las variables del estudio.

3. Metodología

El estudio descriptivo que aquí se presenta se estructura en torno a dos fases. La primera fase del estudio consiste en la recopilación de datos generales sobre cuotas de emisión de programas con SPS y el análisis cuantitativo de la SPS para niños en España, esto es, cuánta SPS se hace. La segunda fase consiste en la recopilación de datos específicos sobre la SPS de diversos programas y el análisis cuantitativo-cualitativo de la SPS para niños en España, esto es, cómo se hace y si se adoptan las normas establecidas para esta práctica.

Los datos para la primera fase del estudio se recopilaron gracias a la información proporcionada a través de contacto telefónico² con los responsables de la programación de cada cadena. Para la segunda fase nos basamos en un corpus que se detallará más adelante. Los programas que integran el corpus se grabaron directamente de la TDT con el reproductor de DVD Easy Home Combo HD. De los archivos en formato .ts que había creado este reproductor, extrajimos los subtítulos de cada programa en formato .srt con la ayuda del programa ProjectX. Una vez que teníamos todos los subtítulos de cada programa con sus tiempos de entrada y salida en formato .srt, pasamos a analizarlos. El único dato analizado de forma puramente cuantitativa (la velocidad del subtítulo) se ha recopilado gracias a la herramienta BlackBox³ diseñada por David González Iglesias (2012). Los datos relativos a las demás macrovariables de esta fase se han extraído mediante la visualización de los textos audiovisuales subtitulados.

Los datos de cada variable se han recopilado en el programa de análisis estadístico IBM SPSS Statistics. El análisis cualitativo se ha llevado a cabo, pues, basándonos en datos cuantitativos que exponemos mediante la estadística descriptiva. De esta manera, si bien el análisis es de carácter preponderantemente cualitativo, tiene también un aspecto cuantitativo, ya que las variables analizadas son medibles y los datos extraídos son de carácter empírico. Del análisis de esta fase se derivarán hipótesis y conclusiones fundamentadas sobre la calidad y homogeneización actual de la SPS para niños en España. La calidad del subtulado se define en base a las recomendaciones de la norma UNE actual y las conclusiones de estudios previos, y la homogeneización de la práctica se evaluará teniendo en consideración el grado porcentual en el que nuestras macrovariables se muestran de igual manera en pantalla. Consideraremos que será una práctica habitual, y por lo tanto, homogeneizada, cuando esta se dé en más de dos tercios de los casos estudiados.

4. Corpus para la fase cualitativa

La selección del corpus resulta de mayúscula importancia para la investigación, ya que solo mediante una selección exhaustiva y metodológicamente justificable del mismo se derivarán datos fiables y relevantes. Barambones (2012) presenta unos criterios metodológicamente razonados en los que nos hemos basado para seleccionar nuestro objeto de estudio y derivar, del mismo, nuestro catálogo o Corpus 0 y el Corpus 1, que servirá como instrumento para la obtención de datos de la fase cualitativa.

La unidad de medida usada para delimitar el material audiovisual del que se compone nuestro Corpus 0 es el minuto. Un minuto de un texto audiovisual es

2. Se contactó con Clan (contacto con personal de recepción) el 7 de junio de 2012 y con Boing (contacto con Daniel Matei) y Disney Channel (contacto con Miguel Ángel García Martín) en diciembre de 2012.
3. Disponible gratuitamente en <<http://sourceforge.net/projects/usalblackbox/>>.

una unidad, un segmento, que garantiza que las variables que se pretenden estudiar en esta investigación sean analizadas dentro de su contexto. Siempre se tomó el minuto como unidad y, en este minuto, se analizaron todas las variables en juego dentro de su contexto. Es cierto que no en todos los minutos aparecen todas las variables, por lo que no siempre se pudieron extraer datos de variables que aparecen con menos regularidad. Sin embargo, se tuvo en cuenta la presencia, o ausencia, de cada variable.

De forma esquemática, los datos básicos de nuestro Corpus 0 son los siguientes:

Tabla 2. Resumen de datos del Corpus 0

Espacio físico	Clan, Boing y Disney Channel
Espacio temporal	Desde el 14/1/2013 hasta 14/2/2013
Muestra	8.654 emisiones repartidas en 32 días
Número de registros	8.654
Minutos	124.544 (2.075 horas y 44 minutos)

El Corpus 1 está constituido por un conjunto de textos audiovisuales representativo del conjunto que integra el Corpus 0. Al objeto de que nuestro Corpus 1 fuera representativo del Corpus 0 tuvimos en cuenta, en primer lugar, los objetivos de la investigación que presentamos en este artículo y, en segundo lugar, las regularidades extraídas de la programación de una semana entera de los tres canales bajo estudio. Además, elegimos una muestra significativa del Corpus 0 que permitiera acceder a datos fiables y relevantes. Para que la muestra fuera representativa de nuestro Corpus 0, calculamos, mediante una fórmula estadística, el mínimo tamaño muestral que debería tener nuestro Corpus 1. La fórmula utilizada para el cálculo del mínimo tamaño muestral⁴ nos permite obtener un número exacto de minutos a partir del cual establecer como representativo de nuestro catálogo el corpus analizado. Así, calculamos que necesitábamos un mínimo de 383 minutos. Estos minutos se repartieron a partes iguales para cada cadena, esto es, 128 minutos para cada cadena.

Macrovariables para la fase cualitativa

Para la selección de las macrovariables, recurrimos a publicaciones previas tanto de subtítulos convencional como de SPS (Karamitroglou 1998; Lorenzo y Pereira 2001; Neves 2005 y 2009; Díaz-Cintas y Remael 2007; Zárata 2010a y Arnaiz 2012, Pereira 2010; Lorenzo 2010; Cambra *et al.* 2009 y 2013, entre otros) para delimitar los aspectos fundamentales que se deben tener en cuenta para crear SPS que sea adecuada para la audiencia. Las 11 macrovariables que estudiamos en la fase cualitativa del estudio que presentamos en el presente artículo son las siguientes:

4. Véase Morales Vallejo (2012): <<http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Tama%FIoMuestra.pdf>>.

Tabla 3. Listado de macrovariables estudiadas en la fase cualitativa del estudio descriptivo

V1	Velocidad de lectura	V7	Identificación de los personajes
V2	Formato y posicionamiento del subtítulo	V8	Léxico
V3	Convenciones ortotipográficas	V9	Sintaxis
V4	Emociones de los personajes	V10	Música ambiental
V5	Sonidos emitidos por los personajes	V11	Música argumental
V6	Efectos sonoros		

Para cada macrovariable se estudiaron diferentes variables o parámetros⁵ que permitirán tener una visión global de la práctica actual en las tres cadenas objeto de estudio. Estas variables se compararon, por un lado, con la norma UNE vigente y, por otro lado, con estudios previos sobre subtitulación convencional y SPS para extraer conclusiones sobre el cumplimiento de la norma y la calidad y homogeneización del subtítulo emitido exclusivamente para los más jóvenes.

5. Resultados y discusión

A continuación presentamos, en primer lugar, el análisis cuantitativo de la SPS para niños en España centrándonos en las tres cadenas objeto de estudio. En segundo lugar, se presentará el análisis cualitativo macrovariable a macrovariable y destacando y discutiendo los resultados más relevantes para el estudio.

Análisis cuantitativo de la SPS para niños en España

Clan es, por ahora, la única cadena de la televisión española que subtitula *prácticamente* el 100% de su programación. Al igual que los demás canales de RTVE, no emite, desde el 1 de enero de 2010, espacios publicitarios, aunque sí publicidad de su propia programación. Hablamos de *prácticamente* el 100% (frente al 98,8% de 2011 publicado por la Comisión del Mercado de las Telecomunicaciones, CMT) porque la cadena emite unos ajustes de programación que no se encuentran subtítulos.^{6,7}

5. Por razones de espacio no podemos detallar en el presente artículo cada variable o parámetro. Para que el lector pueda hacerse una idea, por ejemplo, en V2 se recopilaron datos sobre el número de líneas del subtítulo, la posición en pantalla o la segmentación. En V10, por ejemplo, se estudió si aparecía algún símbolo que indicara la presencia de música, el posicionamiento del subtítulo o el formato del mismo.
6. Los ajustes de programación en esta cadena infantil se realizan mediante *Clanners*, unos dibujos hechos por ordenador que transmiten valores positivos para los más pequeños, y tienen una duración que oscila entre diez segundos y un minuto. Esta programación, además, consta de muy poco diálogo; se trata de un espacio muy visual y con muchos efectos sonoros y canciones, que la cadena ha decidido no subtitular por su corta duración y por la escasez de diálogos. La emisión de *Clanners* no aparece en la cartelera y, por lo tanto, no se considera un programa.
7. Datos obtenidos mediante conversación telefónica el 7 de junio de 2013.

El caso de Boing es parecido. La persona con la que nos pusimos en contacto no pudo darnos un porcentaje exacto de la programación o minutaje que subtítulo de media esta cadena, aunque afirmó que se sitúa en torno al 88%⁸ (porcentaje que difiere del 100% para 2011 publicado por el CMT). Al igual que Clan, Boing emite ajustes de programación, aunque a diferencia de esta, algunos ajustes aparecen subtítulos (de hecho, en nuestro Corpus 1 hemos incluido algunos minutos de este tipo de programación subtítulo, en concreto, de *Monster High* y *Polly Pocket*). Estos programas, que tienen una duración inferior a cinco minutos, aparecen en la cartelera de Boing.

Disney Channel es, de las tres cadenas estudiadas, la cadena que menos emisiones con subtítulo ofrece. Según nuestros datos, a finales de 2012 se subtítuloaba el 75,4% de la programación,⁹ frente al 64,1% de 2011 (CMT).

Los datos que acabamos de presentar muestran que todas las cadenas cumplen, con creces, con los porcentajes establecidos en la *Ley General Audiovisual*. El análisis cualitativo y cuantitativo de los programas subtítulos que integran nuestro corpus nos permitirá estudiar si este alto porcentaje en la cantidad del subtítulo emitido puede estar teniendo alguna repercusión en su calidad.

Análisis cualitativo de la SPS para niños en España

Como apuntábamos anteriormente, aunque nuestra unidad de análisis es el minuto, lógicamente, hemos recopilado los datos subtítulo a subtítulo. Los datos recabados subtítulo a subtítulo nos permitirán, posteriormente, establecer conclusiones sobre el texto audiovisual en general. En total, hemos analizado 6.116 subtítulos, 2.132 de los cuales pertenecen a Boing, 2.049 a Clan y 1.935 a Disney Channel.

A continuación, se presentan los datos más destacables de cada macrovariable de estudio.

Macrovariable 1: Velocidad de lectura

Algunos autores como De Linde y Kay (1999) o Zárte (2010b) apuntan que la velocidad máxima recomendada para niños con discapacidad auditiva es de 60 palabras por minuto (wpm, por sus siglas en inglés) (véase también Cambra *et al.* 2009: 157). La longitud media de una palabra en español es de 4,9 caracteres (Arnaiz 2012: 119), por lo que el máximo de caracteres por segundo (cps) no debería ser superior a 12.

En nuestro análisis hemos encontrado los siguientes porcentajes referentes a la velocidad de los subtítulos, que presentamos por cadena y en general:

8. Datos obtenidos mediante conversación telefónica en diciembre de 2012.

9. Datos obtenidos mediante conversación telefónica en diciembre de 2012.

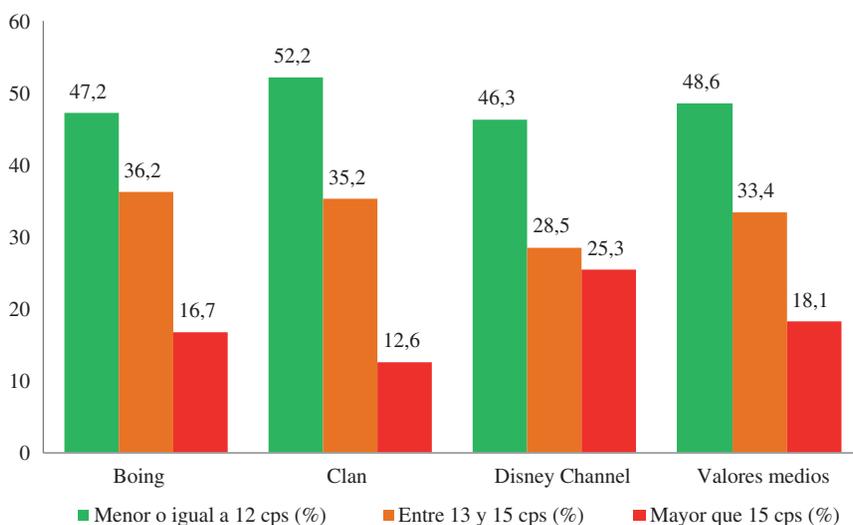


Gráfico 1. Macrovariable 1. Velocidad del subtítulo. Resultados globales.

La norma UNE establece un máximo de 15 cps para SPS y, por lo tanto, todos los subtítulos a más de 15 cps no cumplen la norma UNE. Como podemos observar, todas las cadenas cumplen la norma UNE en más de un 74% de los subtítulos. Sin embargo, resulta preocupante comprobar que en Disney Channel más de una cuarta parte de la programación se emite a una velocidad por encima de 15 cps. Además, hemos encontrado subtítulos a 20 cps o más (0,7% en Boing y Clan, y 3,8% en Disney Channel). Si bien estos no son porcentajes significativos, se trata de una velocidad que no debería aparecer en ningún subtítulo, ya que correspondería a una velocidad alrededor de 98 wpm, que dista mucho de las 60 wpm sugeridas por De Linde y Kay para niños sordos y que, además, ni siquiera sería adecuada para niños oyentes (Cambra *et al.* 2009: 157).

Macrovariable 2: Formato y posicionamiento

En esta macrovariable analizamos varias variables. La sincronización con el texto audible es una de las que más se respetan, pues encontramos que un 98,3% de los subtítulos aparecen sincronizados con el audio. En cuanto al posicionamiento del código lingüístico, cabe destacar que en torno al 7% de los subtítulos no aparecen abajo centrados, tal como recomienda la norma UNE. Prácticamente la totalidad de subtítulos que no aparecen abajo centrados pertenecen a Disney Channel (21,2% del total de subtítulos de esta cadena).

En cuanto al número de líneas, el ratio de subtítulos de una línea (*oneliners*) y subtítulos de dos líneas (*twoliners*) está bastante compensado. Se observa un 48,2% de subtítulos de una línea y un 51,8% de subtítulos de dos líneas. Cuando son subtítulos de dos líneas destacan las diferencias en cuanto a la forma del

subtítulo de Disney Channel frente a las otras dos cadenas. Los valores del gráfico 2 están pensados para subtítulos de dos líneas que aparezcan centrados. Puesto que Disney Channel es la cadena en la que menos subtítulos aparecen centrados, es la cadena con más posicionamiento sin forma definida (*otro*), como en la imagen 1.



Imagen 1. Subtítulo con distribución *otro*.

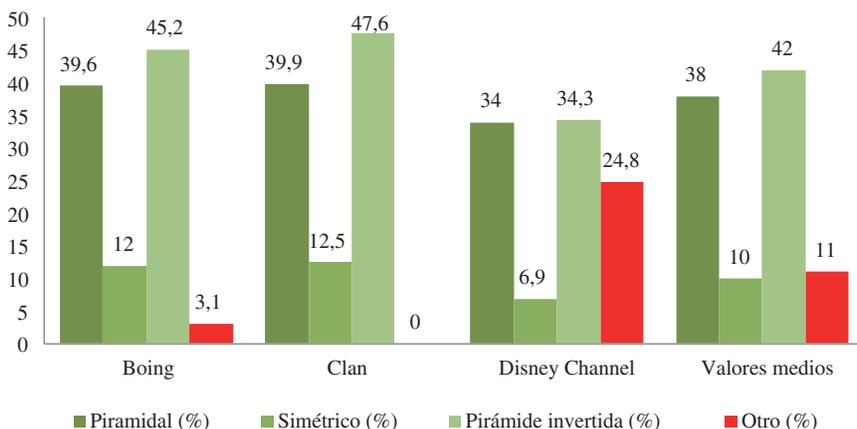


Gráfico 2. Macrovariable 2. Forma de los *twoliners* en pantalla.

El número de caracteres por línea es otra de las variables que más se respetan. La norma UNE establece un máximo de 37 caracteres por línea y ningún subtítulo de nuestro corpus sobrepasa ese máximo.

En torno a un 95% de los subtítulos está segmentado en unidades de sentido completo. No se observan diferencias notables en la comparación por cadenas. De los subtítulos que no están segmentados en unidades de sentido completo, las causas de la segmentación inadecuada son las partición de perífrasis verbal (22,8%), el determinante (19,5%), conjunción (17,4%), preposición (16,8%), pronombre (10,7%) o adverbio (10,7%) al final de línea, la partición de una locución preposicional (1,3%) y la partición de una locución conjuntiva (0,7%).

Macrovariable 3: Convenciones ortotipográficas

Esta macrovariable se divide en seis variables, a saber, negrita, cursiva, subrayado, mayúscula, comillas y puntos suspensivos. Nuestra intención era analizar cómo este tipo de ortotipografía puede ser útil en el código lingüístico. En nuestro análisis hemos encontrado que las cuatro primeras variables no se utilizan nunca para el código lingüístico.

En cuanto a las otras dos variables, en un 3,9% de los subtítulos analizados se observa el uso de comillas. Entre sus usos destacan la música (15,5%), la reproducción de palabras de otro (10%), televisión (10%) y las palabras en otro idioma (9,2%). Sin embargo, cada cadena otorga mayor preponderancia a funciones diferentes. Boing utiliza las comillas, en su mayoría, para retransmitir o recitar algo; Clan para resaltar palabras en otro idioma y Disney Channel para indicar la presencia de música argumental. En total, son 17 usos distintos los que se le otorgan a las comillas. Hoy en día, la tecnología nos permite usar otros tipos de recursos (como el subrayado, la negrita o la cursiva) que podrían ser útiles, por ejemplo, para resaltar palabras en otro idioma, para los títulos de las obras o para resaltar que lo que se dice está saliendo por un televisor. Por ahora se ignora la eficacia de otros tipos de recursos ortotipográficos y la repercusión de utilizar las comillas para usos tan diversos. No obstante, podemos intuir (a falta de un estudio de recepción) que el uso tan heterogéneo que se le otorga a las comillas puede resultar en un mayor esfuerzo cognitivo para procesar y entender el mensaje y, por consiguiente, el texto audiovisual.

En cuanto al uso de puntos suspensivos, hemos analizado el porcentaje de los programas de nuestro corpus que hacen uso de este recurso para conectar subtítulos inacabados. La relación porcentual encontrada es la siguiente:

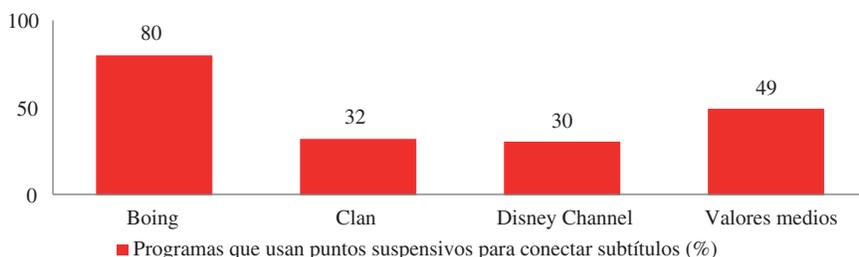


Gráfico 3. Macrovariable 3. Porcentaje de programas que usan puntos suspensivos para conectar subtítulos inacabados.

Aunque el uso de este recurso para avisar al espectador de que el subtítulo está inacabado era muy frecuente y se recomendaba hace años (Karamitroglou 1998), hoy en día, como afirman Díaz Cintas y Remael (2007: 113), «[it] seems a rather uneconomical way of conveying information in a professional practice where space is at a premium». A este respecto, la norma UNE establece que «solo se deben utilizar los puntos suspensivos de acuerdo con las normas gramaticales y no para dividir frases en varios subtítulos» (2012: 16).

Macrovariable 4: Código paralingüístico (emociones de los personajes)

Del total de los 6.116 subtítulos analizados en nuestro Corpus 1, solo hemos encontrado 15 casos en los que se explicita la emoción del personaje. De estos 15 casos, 13 estaban justificados¹⁰ y dos no, ya que la emoción podía inferirse del canal visual (véase Cambra *et al.* 2013) y de otros códigos que no fueran el paralingüístico, así como de la trama argumental del texto audiovisual. Si bien es cierto que se cumple la norma UNE para esta variable, creemos que solo 15 casos de explicitación de la información relativa a la emoción de los personajes es una cifra poco significativa para las más de seis horas de grabación analizadas. No se observan diferencias notables en la comparación por cadenas.

Creemos que esta falta de explicitación de las emociones de los personajes se debe, principalmente, a que los géneros audiovisuales infantiles y juveniles (sobre todo el género de animación) son géneros cuyo canal visual es muy redundante respecto al canal acústico. Dicho de otro modo, en muchas ocasiones la emoción que captamos por el código paralingüístico se puede observar, también, en la imagen, sobre todo en la expresión de los personajes. En este sentido, el género de animación permite exagerar, aún más, la expresividad de los personajes. Dicho esto, también cabe recalcar que el hecho de que algo esté justificado no significa que sea la opción idónea. Aunque en más del 94% de los casos la ausencia de la explicitación escrita de la emoción esté justificada, creemos que habría que llevar a cabo un análisis más profundo para ver en qué casos puede resultar efectiva esta explicitación.

Macrovariable 5: Código paralingüístico (gestos sonoros de los personajes)

Para la presente investigación, utilizaremos el término *gestos sonoros* para referirnos a los sonidos emitidos por los personajes del texto audiovisual. En nuestro Corpus 1 hay 1.721 casos en los que encontramos gestos sonoros. En un 55% de los casos en los que se oye un gesto del personaje, este se especifica en los subtí-

10. Para nuestro estudio, entendemos que la presencia en el subtítulo de una macrovariable (música ambiental, gesto sonoro, efecto sonoro, emoción del personaje, etc.) estará justificada cuando la información que transmite dicha variable no puede inferirse únicamente del canal visual, esto es, cuando necesita del canal acústico para que pueda entenderse completamente. Por el contrario, la presencia de la macrovariable estará injustificada cuando la información transmitida por dicha macrovariable pueda inferirse por completo del canal visual. Asimismo, se considerará una ausencia justificada si la información puede inferirse del canal visual o si las restricciones formales que impone el texto audiovisual impiden la presencia de dicha variable. Así es como entenderemos los términos *justificado* e *injustificado* a lo largo del presente artículo.

tulos, y en cerca de un 45% de los casos, no se especifica (Boing especifica en un 49,6%, Clan en un 64,4% y Disney Channel en un 52,8%). El siguiente gráfico muestra el formato que se sigue para la explicitación de los gestos sonoros:

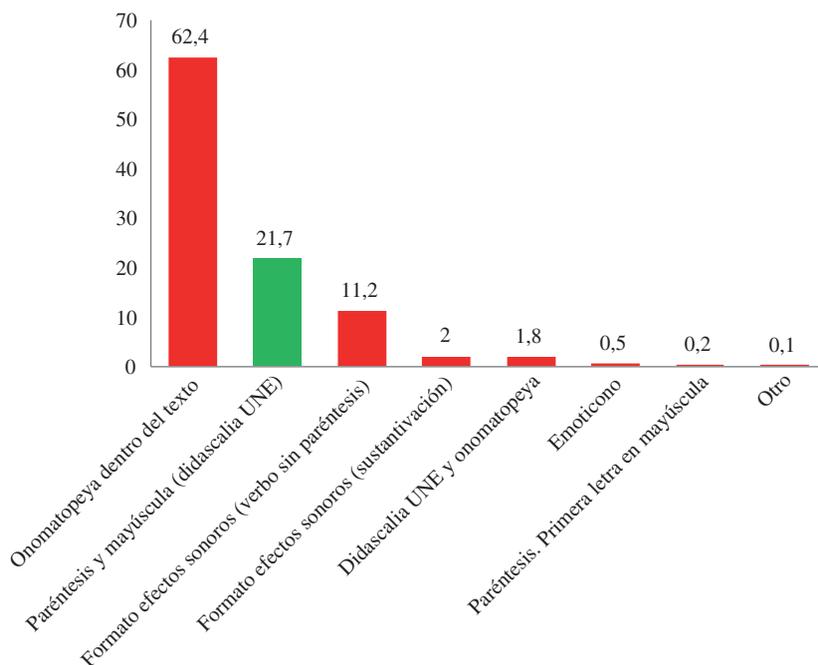


Gráfico 4. Formato de los gestos sonoros. Resultados globales.

Zárate (2010, 2010b) apunta que, si bien las onomatopeyas son un elemento característico del lenguaje oral y del mundo sonoro, los niños con discapacidad auditiva pueden estar familiarizados con estos elementos gracias a otras formas de lectura, como por ejemplo, los cómics. Además, creemos que el uso de la onomatopeya, en comparación con otros recursos de explicitación de los sonidos de los personajes, deja mucho más margen a la interpretación del mensaje del texto audiovisual. Esto es, queda en manos del receptor con discapacidad auditiva interpretar lo que la onomatopeya quiere decir, de la misma manera que queda en manos del receptor oyente interpretar el sonido que oye. Haría falta, sin embargo, un estudio de recepción para poder probar esta hipótesis.

En algo más del 13% de los casos se sigue el formato de efectos sonoros, y no el de gestos, es decir, el sonido del personaje aparece especificado arriba a la derecha y en azul sobre fondo blanco (en el caso del Teletexto) o en azul sin fondo (en el caso del subtítulo digital), en vez de abajo centrado y con la identificación correspondiente del personaje, como debería aparecer según establece la norma UNE.

Por otro lado, es notable la casi inexistente presencia de los emoticonos (0% en Boing, 0,3% en Clan y 1,2% en Disney Channel). Hoy en día, gracias a las nuevas tecnologías, el emoticono es un recurso muy utilizado y tremendamente útil en la emisión de mensajes (Pereira, 2010) ya que, para un niño sordo la imagen es probablemente el camino principal por el que construir significado (Lorenzo, 2010). Además, creemos que puede ser un recurso que requiere muy poca carga cognitiva para el procesamiento de la información y que, al igual que las onomatopeyas, permite al receptor completar por sí mismo el significado del mensaje. El gran problema es que, por ahora, los emoticonos que aparecen son poco ilustrativos (Pereira 2010). El problema es aún mayor si se trata de subtítulo por Teletexto, ya que es difícil identificar las graffas como emoticonos y no confundirlas con letras o guiones.

Macrovariable 6: Código de efectos sonoros

En nuestro Corpus 1 hay un total de 1.444 casos en los que se oye un efecto sonoro. Del total de los casos en los que se oye un efecto sonoro, en el 91,9% de ellos no se especifica el efecto en el subtítulo, frente al restante 8,1% en que sí se especifica.

En general, los subtítulos de los efectos sonoros distan mucho de cumplir con la norma UNE actual, como vemos en los siguientes gráficos:

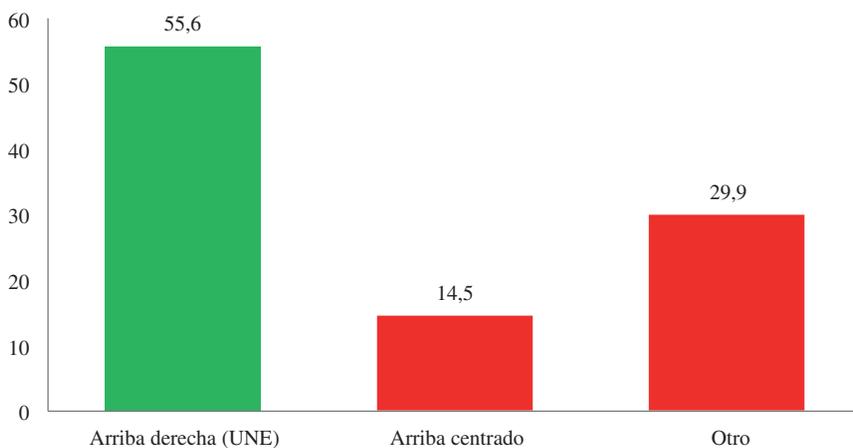


Gráfico 5. Posicionamiento de los efectos sonoros. Resultados globales.

Sólo un 55,6% cumple con el posicionamiento (Boing 91,2%, Clan 73,9% y Disney Channel 0%).

Un 30,8% cumple con el formato (Boing 0%, Clan 4,3% y Disney Channel 91,9%). En cuanto al color un 35% (Boing 2,9%, Clan 6,5% y Disney Channel 100%) cumple con lo establecido en la norma UNE. Cabe destacar que la antigua norma UNE de 2003 para el subtítulo para personas sordas y con discapacidad auditiva abogaba por el uso de las letras azules sobre caja blanca, lo

que podría explicar la presencia actual de este color en los subtítulos analizados, ya que buena parte de ellos pueden haberse realizado con anterioridad a la nueva norma UNE.

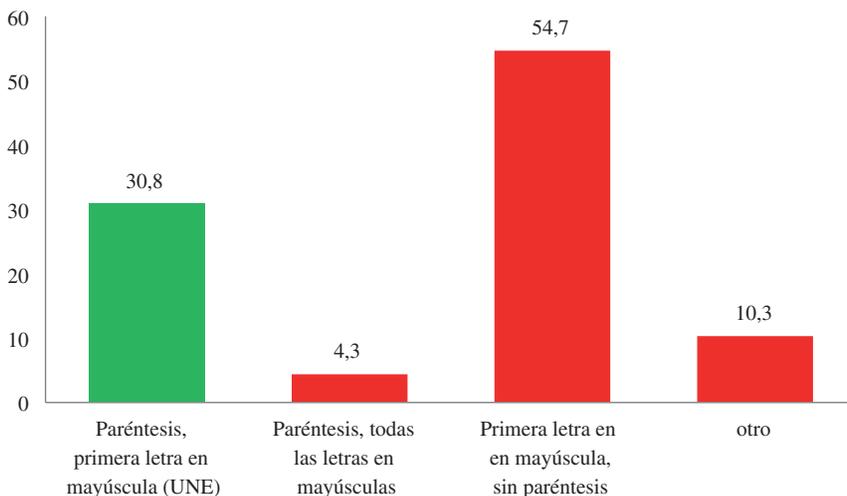


Gráfico 6. Formato de los efectos sonoros. Resultados globales.

Macrovariable 7: Código lingüístico (identificación de los personajes)

Tal como indica la norma UNE, las tres cadenas analizadas usan, sistemáticamente, el color amarillo para el personaje principal y el resto de colores (verde, cian y magenta) para personajes secundarios. El blanco se reserva para el resto de personajes. En este estudio no entraremos a analizar el porcentaje de uso de los diferentes colores ni si el color asignado para cada personaje es el adecuado. Dichos datos no serían significativos para el presente estudio, ya que el uso de los diferentes colores dependerá de la narrativa fílmica, del guion del programa, de cuántas veces interviene un personaje, etc. Estas son cuestiones que serían significativas en estudios fílmicos. Puesto que hemos observado que el uso básico de los colores y del color blanco se hace según la norma UNE vigente, nos interesa analizar el resto de recursos para identificar los personajes, sobre todo, la etiqueta y el guion.

El guion es el segundo recurso más utilizado para identificar a personajes secundarios, después del uso del blanco. Los casos en los que se utiliza son los siguientes:

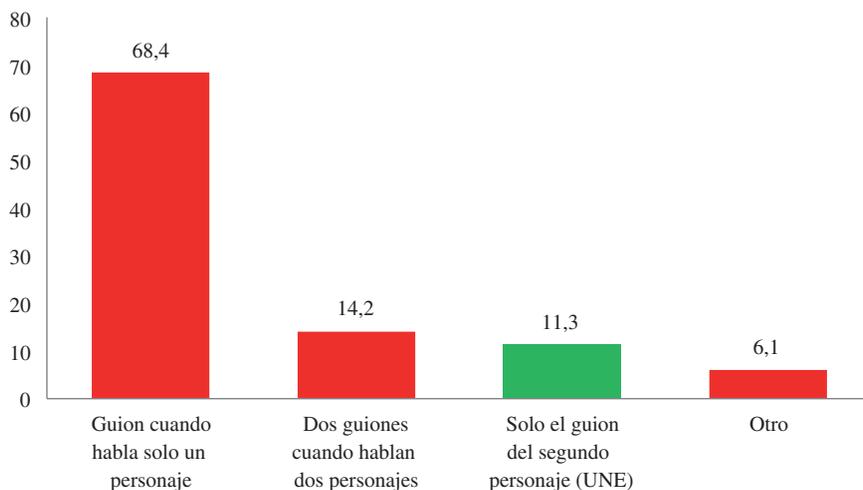


Gráfico 7. Casos del uso del guion. Resultado global.

Solo en algo más del 11% de los casos se utiliza el guion para identificar al segundo personaje cuando hablan dos personajes en blanco en un mismo subtítulo, que es la situación recomendada por varios autores (Pereira 2010: 90 o Díaz Cintas 2003; entre otros). Con diferencia, la situación en la que más se utiliza el guion es cuando habla un solo personaje. La norma vigente apunta que «el uso de guiones en diálogos se debe utilizar únicamente cuando exista riesgo de confusión entre personajes y estos no se puedan diferenciar por colores o etiquetas» (UNE 153010 2012: 12), por lo que el uso del guion para cuando habla un solo personaje no está recomendado.

En cuanto al formato de la etiqueta, la situación es bien diferente. En un 94,9% de los casos se respeta la norma UNE. Destaca el 11,5% de subtítulos con etiqueta, en los que Clan no sigue el formato propuesto por la norma UNE.

Macrovariable 8: Código lingüístico (léxico)

En cuanto al léxico, nos hemos limitado a estudiar la presencia de léxico que puede no ser entendido por la audiencia. En este sentido, Lorenzo (2010) apuesta por simplificar el léxico de las variaciones lingüísticas y Neves aboga por vocabulario simplificado, ya que «difficult vocabulary should only be used to some specific purpose, and only when there is enough available time for the processing of meaning» (2009: 162). Además, no podemos olvidar que los niños con discapacidad auditiva «lag considerably behind hearing learners in their reading achievements; have limited vocabulary acquisition and knowledge of multiple meanings» (Zárate 2010a: 162). Algunos estudios sobre el léxico de niños con discapacidad auditiva muestran que «deaf children starting school at the age of four or five have, on average 500 words as part of their vocabulary» (Zárate 2010a: 165), mientras que los niños oyentes cuentan con un número de palabras

que varía entre las 3.000 y las 5.000 (Zárate 2010a: 165). Tomando a estas autoras como referencia, en el léxico que puede no ser entendido hemos englobado tecnicismos, frases hechas y lenguaje coloquial. También hemos estudiado si, cuando hay presencia audible de este léxico, esta presencia se traslada al subtítulo o si, por el contrario, se opta por utilizar otro léxico más entendible para la audiencia o se omite.

Hay un total de 313 casos que contienen léxico que puede no ser entendido (desde tecnicismos como *coritosaurio*, hasta frases hechas como *estás como un cencerro*, pasando por lenguaje coloquial como *tron*, *mola* o *enróllate*). De estos, el 5,4% omite o adapta el vocabulario para que el subtítulo se entienda mejor y un 94,6% de los casos opta por transcribir directamente el léxico que puede ser susceptible de no entenderse. Aunque la norma UNE abogue por la literalidad de los enunciados, esta práctica, la transcripción literal del lenguaje oral, no está recomendada según las investigaciones en el campo (Cambra *et al.* 2013: 157).

Macrovariable 9: Código lingüístico (sintaxis)

En esta macrovariable se han estudiado dos parámetros fundamentales: las estructuras sintácticas diferentes a SVO (sujeto-verbo-objeto) y, por lo tanto, más susceptibles de no ser entendidas por la audiencia (véase Zárate 2010a) y la presencia de subordinación en la sintaxis, que también puede llevar a que el subtítulo no sea entendido:

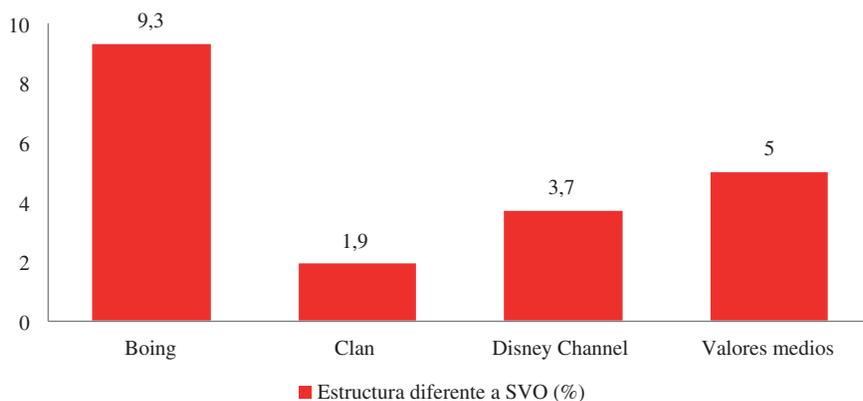


Gráfico 8. Estructura diferente a SVO. Resultado global.

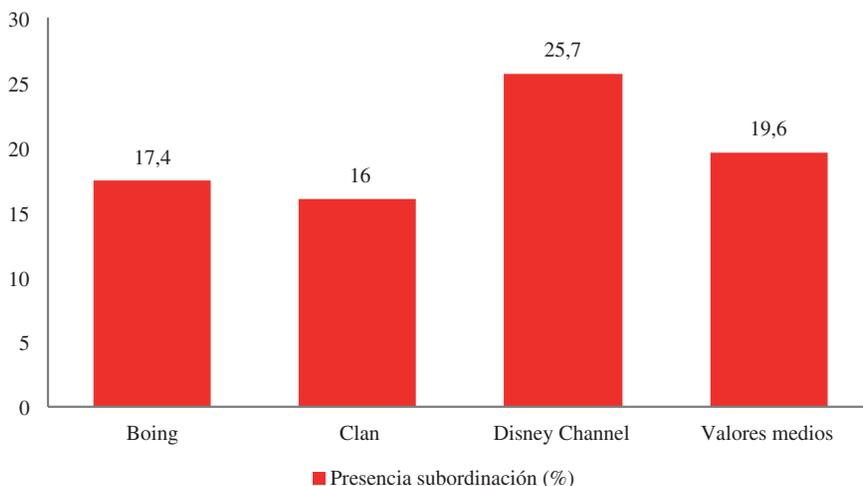


Gráfico 9. Presencia de subordinación. Resultado global.

Destacan el mayor porcentaje de Disney Channel en cuanto a la presencia de subordinación y el menor porcentaje de Clan en cuanto a estructura diferente a SVO.

Macrovariable 10: Código musical (música ambiental)

La música ambiental es una variable muy presente en las muestras de programas infantiles y juveniles. Hasta en un 40,6% de los casos (2.476 casos) se ha detectado la presencia de música ambiental. De todos esos casos, solo en un 1,25% se ha especificado su presencia. Ninguno de los subtítulos correspondientes a música ambiental tiene un símbolo que lo identifique (nota musical ♪ o almohadilla ‡), tal como recomienda la norma UNE.

Un 67,7% de los subtítulos cumplen con el posicionamiento establecido en la norma UNE, mientras que solo un 38,7% cumple con el formato establecido en esta norma, entre paréntesis y con la primera letra en mayúscula. En cuanto al contenido, vemos que la indicación del tipo de música (45%) y la indicación únicamente de la presencia (35,5%) son los dos valores más usados, mientras que en ningún subtítulo se ha especificado la sensación que transmite la música, el autor o el título de la obra.

Se observan bastantes diferencias en la comparación entre cadenas. En el posicionamiento, vemos que Boing es la única que cumple al 100% con la norma UNE y que Disney Channel es la única que no emite ningún subtítulo en la posición en la que indica la norma. En cuanto al formato, la situación es exactamente la contraria, Disney Channel es la única que cumple al 100% con el formato de la norma y Boing es la única que no emite ningún subtítulo con el formato recomendado.

Cabe destacar que 31 casos analizados no son suficientes para poder llegar a conclusiones sólidas en cuanto al posicionamiento, formato y contenido de estos subtítulos, pero sí que nos dibujan la realidad de la ausencia y presencia de esta macrovariable en los subtítulos para niños con discapacidad auditiva.

Macrovariable 11: Código musical (música argumental)

La última macrovariable de nuestro estudio es la música argumental o diegética, esto es, la música cuya letra es importante para la trama argumental. Este tipo de música está notablemente menos presente que la música ambiental en los textos audiovisuales analizados. Solo en un 7,5% de los casos (460 casos) se oye música argumental. La gran diferencia entre este tipo de música y la música ambiental es el porcentaje de especificación en los subtítulos. En la música argumental, casi un 93% de la música se subtítulo y un 7% no se subtítulo. Las diferencias por cadenas no son notables.

Son un total de 428 los casos en los que aparece este tipo de música subtítulo. En esta macrovariable también hemos analizado el formato, el posicionamiento y la presencia de símbolo. Igual que pasaba con la macrovariable 10, ninguno de los subtítulos correspondientes a música argumental tiene un símbolo que lo identifique.

En cuanto al posicionamiento, un 12,4% no aparece abajo en la parte central (Boing 100%, Clan 100% y Disney Channel 74,5%) y algo más de la mitad se subtítulo con letra redonda y la identificación del personaje (Boing 4,2%, Clan 3,9% y Disney Channel 100%). Un 49,3% se subtítulo en letra redonda y azul y sobre una caja amarilla (Boing 95,8%, Clan 96,1% y Disney Channel 0%). Este era el formato que se especificaba en la antigua norma UNE y, entendemos, que si lo que se emite son repeticiones de programas ya subtítulados según la antigua norma UNE, la presencia de este tipo de formato puede explicarse.

Conclusiones

Tras el análisis cualitativo y cuantitativo de todas las variables de nuestro estudio, estamos en disposición de ofrecer las conclusiones generales de esta primera fase de la investigación:

- Se cumple con los porcentajes de la *Ley General Audiovisual*: las cadenas privadas (Boing y Disney Channel) subtítulan, a finales de 2012, más del 65% de su programación, y la cadena pública (Clan), más del 70%.
- Ninguna cadena cumple con todos los parámetros de la norma UNE.
- Se encuentra una gran falta de homogeneidad tanto dentro de cada cadena como en el conjunto de las tres cadenas en casi todas las variables.

En cuanto a las prácticas habituales generales en la SPS para niños en España (prácticas que se dan en más de dos tercios de los casos), estamos en disposición de ofrecer las siguientes conclusiones:

V1: Velocidad de lectura

- Se cumple el máximo de cps (82% a 15cps o menos).

V2: Formato y posicionamiento

- Se cumple con la sincronización con el texto audible (98,3%).
- Se cumple con el posicionamiento en pantalla, abajo centrado (93%).

- Se cumple con los caracteres máximos por línea (100%).
 - Se cumple con la segmentación en unidades de sentido completo (94%).
 - La relación de *oneliners* (48,2%) y *twoliners* (51,8%) está compensada, lo que dota de dinamismo al texto audiovisual.
 - Las formas de pirámide (37%) y pirámide invertida (42%) son las más utilizadas en los *twoliners*.
 - Se cumple con la segmentación en unidades de sentido completo (95,2%).
- V3: Convenciones ortotipográficas
- Hay un uso heterogéneo de las comillas (17 usos distintos).
 - No se usan los recursos de negrita, subrayado, cursiva y mayúsculas para resaltar términos o expresiones.
- V4: Emociones de los personajes
- No se explicitan las emociones de los personajes (98,1%).
 - Se cumple con el formato de la explicitación de las emociones de los personajes (100%).
- V5: Gestos sonoros de los personajes
- No se cumple con el formato de la explicitación del gesto sonoro, con la didascalia entre paréntesis y en mayúscula (78,3% en un formato diferente).
- V6: Efectos sonoros
- Los efectos sonoros no se explicitan en el subtítulo (91,9%).
 - No se cumple con el formato de los efectos sonoros, entre paréntesis y con la primera letra en mayúscula (69,2% en un formato diferente).
- V7: Identificación de los personajes
- Cuando se usa guion se hace cuando habla un solo personaje (68,4%).
 - Cuando se usa etiqueta, se cumple con el formato, entre paréntesis y en mayúscula (94,9%).
- V8: Léxico
- Cuando hay léxico audible susceptible de no ser entendido se transcribe directamente al subtítulo (94,6%).
- V9: Sintaxis
- Se sigue la estructura SVO (95%).
 - No se usan oraciones subordinadas (80,4%).
- V10: Música ambiental
- No se explicita la música ambiental (98,7%).
 - Cuando se explicita la música ambiental, se cumple con el posicionamiento, arriba a la derecha (67,7%).
 - No se cumple la norma en cuanto a la presencia de símbolo cuando hay música (100% ausentes de símbolo).
- V11: Música argumental
- Se explicita la música argumental (93%).
 - Se cumple con el posicionamiento de la música argumental, abajo centrado, (87,6%).
 - No se cumple la norma en cuanto a la presencia de símbolo cuando hay música (100% ausentes de símbolo).

La discusión de los resultados y las conclusiones extraídas, basadas en un estudio cualitativo y cuantitativo, ponen de manifiesto la falta de homogeneidad actual de la SPS para niños en las cadenas de la TDT española, así como el hecho de que ninguna cadena cumple completamente con todos los parámetros establecidos en la vigente norma UNE. Como se puede observar en el análisis y discusión, cada cadena tiene sus puntos fuertes y sus puntos débiles en cuanto al cumplimiento de los diferentes parámetros de la norma.

La discusión de los datos, así como las conclusiones aquí expuestas, se contrastarán con datos de un estudio experimental en curso en el que la falta de homogeneidad y calidad observada serán evaluadas por el público infantil y juvenil con discapacidad auditiva. Este estudio experimental será la continuación al estudio descriptivo que aquí se presenta y culminará con una guía de buenas prácticas para la SPS para niños en España.

Referencias bibliográficas

- AENOR (2012). *Norma UNE 153010: Subtitulado para personas sordas y personas con discapacidad auditiva. Subtitulado a través del teletexto*. Madrid.
- (2003). *Norma UNE 153010: Subtitulado para personas sordas y personas con discapacidad auditiva. Subtitulado a través del teletexto*. Madrid.
- ARNAIZ, V. (2012). «Los parámetros que identifican el subtitulado para sordos. Análisis y clasificación». *MonTI*, 4, pp. 103-132.
- BARAMBONES, J. (2012). *Lenguas minoritarias y traducción: La traducción audiovisual en euskera*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- CAMBRA, C.; SILVESTRE, N.; LEAL, A. (2009). «Análisis de la comprensión por parte del alumnado sordo de los documentos televisivos subtitulados y criterios de mejora». *Quaderns del CAC*, pp. 155-159.
- (2013). «The interpretation and visual attention of hearing impaired children when watching a subtitled cartoon». *JoSTrans, The Journal of Specialised Translation*, 20, pp. 134-146.
- COMISIÓN DEL MERCADO DE LAS TELECOMUNICACIONES (CMT) (2011). *Indicadores de accesibilidad en televisión*. <<http://informecmt.cmt.es/docs/2011/Indicadores%20accesibilidad%20CMT%202011.pdf>> [Consulta: febrero 2013].
- DE LINDE, Z.; NEIL, K. (1999). *The Semiotics of Subtitling*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- DÍAZ CINTAS, J. (2007). «Por una preparación de calidad en accesibilidad audiovisual». *Trans. Revista de Traductología*, 11, pp. 45-49.
- DÍAZ CINTAS, J.; REMAEL, A. (2007). *Audiovisual Translation: Subtitling*. Manchester, Nueva Cork: St. Jerome.
- GONZÁLEZ-IGLESIAS, D. (2012). *Desarrollo de una herramienta de análisis de los parámetros técnicos de los subtítulos y estudio diacrónico de series estadounidenses de televisión en DVD*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.
- IZARD, N. (2001). «La subtitulación para sordos del teletexto en televisión española». En: LORENZO, L.; A. M. PEREIRA (ed.) *La traducción subordinada II: el subtitulado (inglés-español/galego)*. Vigo: Universidade de Vigo, pp. 169-194.
- KARAMITROGLOU, F. (1998). «A Proposed Set of Subtitling Standards in Europe», *Translation Journal*, 2, 2.

- Ley General de la Comunicación Audiovisual* (7/2010, de 31 de marzo). <<http://www.boe.es/boe/dias/2010/04/01/pdfs/BOE-A-2010-5292.pdf>> [Consulta: septiembre 2012].
- MORALES VALLEJO, P. (2012). *Tamaño necesario de la muestra: ¿Cuántos sujetos necesitamos?* Madrid: Universidad Pontificia Comillas. Facultad de Ciencias Sociales. <<http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Tama%F1oMuestra.pdf>> [Consulta: septiembre 2012].
- LORENZO, L. (2010). «Elaborating subtitles for deaf and hard of hearing children». En: MATAMALA, A.; Orero, P. (ed.). *Listening to Subtitles. Subtitles for the Deaf and Hard of Hearing*. Berna: Peter Lang, pp. 139-147.
- LORENZO, L.; A. M. PEREIRA (ed.) (2001). *La traducción subordinada II: el subtítulo (inglés-español/galego)*. Vigo: Universidade de Vigo.
- NEVES, J. (2005). *Audiovisual Translation: Subtitling for the Deaf and Hard-of-Hearing*. Londres: University of Surrey Roehampton.
- (2008). «10 fallacies about Subtitling for the d/Deaf and the hard of hearing». *The Journal of Specialised Translation*, 10, pp. 128-143.
- (2009). «Interlingual Subtitling for the Deaf and Hard-of-Hearing». En: DÍAZ CINTAS, J.; ANDERMAN, G. M. (ed.) (2009). *Audiovisual Translation: Language Transfer on Screen*. Nueva York: Palgrave Macmillan, pp. 151-169.
- PEREIRA, A. M. (2005). «El subtítulo para sordos: estado de la cuestión en España». *Quaderns. Revista de Traducció*, 12, pp. 161-172.
- (2010). «Criteria for elaborating subtitles for deaf and hard of hearing adults in Spain». En: MATAMALA, A.; ORERO, P. (ed.) (2010). *Listening to Subtitles. Subtitles for the Deaf and Hard of Hearing*. Berna: Peter Lang, pp. 87-102.
- WORLD FEDERATION OF THE DEAF (WDF). <<http://wfdeaf.org/>> [Consulta: julio 2012].
- ZÁRATE, S. (2010a). «Bridging the gap between Deaf Studies and AVT for Deaf children». En: DÍAZ CINTAS, J.; MATAMALA, A.; NEVES, J. (ed.). *New Insights into Audiovisual Translation and Media Accessibility: Media for All 2*. Ámsterdam, Nueva York: Rodopi, pp. 159-173.
- (2010b). «Subtitling for deaf children». En: ŁUKASZ, B.; KRZYSZTOF, K. (ed.). *Perspectives on Audiovisual Translation*. Frankfurt: Peter Lang, pp. 107-122.

Cinematic Multilingualism in China and its Subtitling

Xiaochun Zhang
University of Vienna
xiaochun.zhang@univie.ac.at



Abstract

After several decades of promoting a homogenous language in the People's Republic of China (China), the inclusion of local languages other than Putonghua (standard modern Chinese) in films in recent years has led to a heated debate on language policy in the country. It is against this background that the paper seeks to discuss the current situation in China as well as explore factors behind the current development of multilingual films in the country, indicating that there is a grassroots appeal for the protection of language and cultural diversity. By conducting a case study on *The Flowers of War* (Yimou Zhang, 2011), a China-made polyglot film, this paper investigates the role of subtitling in multilingual films and its potential for promoting a multilingual multicultural society.

Keywords: Yimou Zhang; *The Flowers of War*; multilingualism; subtitling, Chinese language policy.

Resum. *La subtitulació del multilingüisme a la Xina*

Després que la República Popular de la Xina hagi promogut diverses vegades una llengua homogènia, la inclusió a films dels darrers anys de llenguatges locals altres que el Putonghua, el xinès estàndard modern, ha obert un debat apassionat sobre la política lingüística del país. És a partir d'aquest rerefons que l'article busca analitzar la situació xinesa actual i explorar els factors que han afavorit l'aparició d'aquestes pel·lícules multilingües, que indiquen una demanda local de protegir el llenguatge i la diversitat cultural. L'article investiga el paper de la subtitulació en pel·lícules multilingües i el potencial que té de promoure una societat multilingüe i multicultural mitjançant l'estudi d'una pel·lícula poliglota de Zhang Yimou, *The Flowers of War* (2011).

Paraules clau: Zhang Yimou; *The Flowers of War*; multilingüisme; subtitulació; política lingüística; Xina.

Summary

- | | |
|--|--------------------------|
| 1. Introduction | 4. Conclusion |
| 2. The Development of Multilingual
Films in China | Bibliographic references |
| 3. Case Study: Promoting
Multilingualism via Subtitling | |

1. Introduction

Multilingual films refer to «films involving more than one “natural” language in their dialogue and narration» (Bréan & Cornu 2012), which have increasingly appeared in cinemas around the world. Multilingual films in China were developed only in recent years and Ge (2012) believes that this is partly due to the language policy and planning of the Chinese government to promote Putonghua as the standard Chinese language nation-wide. Although Putonghua is widely known internationally as the official language of China, there is less awareness that China is a multilingual country with fifty-six ethnic groups speaking one hundred and twenty-nine languages (Sun, Hu, & Huang 2007). Since 1956, the Chinese Government has pursued a policy of promoting the standard modern Chinese and this was further entrenched in 2001 after being enshrined in legislation for the first time.¹ Against the backdrop of such a policy, the first Film in dialect was not produced until 1963, and this led to a decline in such productions for several decades (Ge 2012). Nevertheless, an increasing number of films with dialects and languages other than that of Putonghua have been produced in recent years, and these have received positive feedback from viewers for their vivid and natural depiction of life at grassroots level. Some fans also dub foreign movies into their own dialects or local languages and share them on Internet. Meanwhile, software and online dictionaries have also been produced to promote other dialects and local languages. This phenomenon has provoked a wide-ranging discussion and debate in the Chinese media and this has been addressed as ‘dialect fever’ (Li 2010).

Attention has been drawn to the research of multilingual film from various academic disciplines. Bréan & Cornu (2012) conclude that multilingualism in films was investigated mainly from three major aspects: «as a narrative and aesthetic element of a film, including cultural identity issues; from a reception point of view, especially with monolingual audiences; and as a specific problem for translators who devise various strategies to solve it». Meylaerts (2006: 3) believes that Translation Studies is the best method apart from other disciplines to explore this domain, which «help to address questions of nationhood, of socio-political, linguistic and cultural power struggles in multilingual societies from a functional,

1. Law of the People’s Republic of China on the Standard Spoken and Written Chinese Language (Order of the President No. 37). <http://english.gov.cn/laws/2005-09/19/content_64906.htm> (last visited on April 30, 2013).

descriptive angle». Indeed, as Dwyer (2005: 295) indicates, «cinema bears a fascinating relationship to translation, both real and figurative». Although several scholars in Translation Studies have contributed substantial research on this topic (Bartoll 2006; Bleichenbacher 2008; Bréan & Cornu 2012; Dwyer 2005; Kruger, Kruger, & Verhoef 2007; Meylaerts 2006; Şerban 2012), further study is still required, especially on issues pertaining to the situation in China. This article will seek to fill this gap by firstly reflecting on the language-political situation of the country and exploring reasons behind the recent development of multilingual films in China, so as to indicate a grassroots advocacy for the protection of language and cultural diversity in the country. It will then conduct a case study on *The Flowers of War* (Yimou Zhang 2011), a recent China-made polyglot film, to investigate the role of subtitling in polyglot films and its potential for the promotion of a multilingual and multicultural society.

2. The Development of Multilingual Films in China

This section will start by introducing the general language situation in China before reflecting on China's language policy, with a special focus on the usage of non-Putonghua languages in the media. It will then discuss the development of multilingual films and their implications against the social and political background of the country.

2.1. China's Language Policy: Putonghua Promotion

China is a multilingual and multi-ethnic country where the language situation is complex and diversified. The *Language Atlas of China* (中国语言地图集) (Wurm, Li, Baumann, & Lee 1987) indicates that there are ten Sinitic languages, namely Putonghua, Jin, Wu, Hui, Gan, Xiang, Min, Hakka, Yue and Ping. Meanwhile, according to the latest information provided on the official website of the central government of China,² Hanyu (汉语) [Han language] is the common language of the ethnic group Han, which is the largest ethnic group in China and makes up 91.51% of the general population. The modern Hanyu contains Putonghua, the standard and official language of China, and several dialects. The dialects are usually categorized into seven dialect systems: Northern dialect, Wu dialect, Xiang dialect, Gan dialect, Hakka dialect, Cantonese, and Hokkien. In addition, within each dialect system, there are several local variations. With the exception of Han, the population of the fifty-five minority groups represents 8.49% of the overall population. Among this group, Hui and Man ethnic groups have fully switched from their own languages into Hanyu. Whereas, the remaining fifty-three minority groups each have their own languages. Linguistic scholars conclude that there are one hundred and twenty-nine languages currently in

2. For more information, see the official website of the Centre People's Government of People's Republic of China. <http://www.gov.cn/test/2011-10/31/content_1982575.htm> (last visited on April 30, 2013).

use in China (Sun et al. 2007). These languages belong to five language families, namely Sino-Tibetan, Altaic, Austronesian, Austro-Asiatic, and Indo-European. Furthermore, the writing systems of these languages include ideo-phonographic, syllabic, and alphabetic writing.

This diversity has created a number of difficulties for the government, particularly with respect to its language policies. Despite an issue of modern concern, language planning has a history in China that can be traced back for over 2000 years. The relationship between language and the state has been linked to consolidate state power since, at least, 221 BC when the Qin Emperor standardized the Chinese script. China has followed this legacy of tradition and modernization in both theory and practice of language planning, aiming to strengthen its control over the country and establish a strong China (Zhou & Ros 2004: 2-3). One of the thorny issues lies in the relationship of Putonghua with dialects and other languages. Promoting Putonghua and protecting local dialects and languages are both considered fundamental, as regulated in the Constitution of China:³ Article 4 states that «All nationalities have the freedom to use and develop their own spoken and written languages and to preserve or reform their own folkways and customs». Additionally, article 19 declares that «the State promotes the nationwide use of Putonghua». However, in practice, the two policies have been seemingly in conflict with each other.

Putonghua was formally adopted as the common speech for the whole nation in 1956, which is officially defined «to have Beijing speech as its standard pronunciation» and «modern Chinese literary classics written in vernacular Chinese as its grammatical norm» (China 1996: 12). In the same year, the State Council called to promote Putonghua in *The Instruction on Promoting Putonghua* (国务院关于推广普通话的指示),⁴ which, according to, Putonghua should be taught in primary and middle schools national-wide. Radios in dialect regions should have Putonghua programs to help local citizens hear and speak Putonghua. Announcers, film actors, professional drama actors and singers must receive Putonghua training. According to Guo (2004: 46-47), the 1950s language policy indicated the official view that Chinese dialects are to be ultimately replaced by Putonghua. This view persisted until the 1980s. However, the language policy was reflected in the late 1980s when there was a dialect revival in public use of language. Scholars and policy-makers once reached a consensus on the diversity of language use and the coexistence of Putonghua and dialects. In 1999, the State Council authorized a study on the situation of languages usage in China, which was organized and conducted by the State Language Commission. According to the result,⁵ in 1999, excluding Hong Kong, Macau, and Taiwan, only 53.06% of the people in China can speak Putonghua. Nevertheless, 86.38% of Chinese can com-

3. Full text of Constitution of the People's Republic of China can be found at <http://www.npc.gov.cn/englishnpc/Constitution/2007-11/15/content_1372963.htm> (last visited on April 30, 2013).

4. Full text of the Circular can be found at <http://www.gov.cn/test/2005-08/02/content_19132.htm> (last visited on April 30, 2013).

5. *Sina News* article «The Survey on the Language Usage in China, 53% of the Population Can Speak Putonghua» (中国语言文字使用调查 能用普通话人口比例53%). <<http://news.sina.com.cn/c/2004-12-26/17204633373s.shtml>> (last visited on April 30, 2013).

municate in Hanyu dialects. Moreover, 5.46% of people can use languages of minority ethnic groups. Seen from the statistics of this research, almost half of the whole population cannot speak Putonghua or Putonghua at an advanced level. It appears that this result is not satisfactory to the central government and may have lead to a reconsideration of its language planning.

In 2000, *Law of the People's Republic of China on the Standard Spoken and Written Chinese Language* was adopted at the 18th Meeting of Standing Committee of the Ninth National People's Congress and came into force on January 1, 2001. Article one of this law states that it is «enacted in accordance with the Constitution for the purpose of promoting the normalization and standardization of the standard spoken and written Chinese language and its sound development, making it play a better role in public activities, and promoting economic and cultural exchange among all the Chinese nationalities and regions» (see footnote one). With regard to the media, article 14 regulates that the standard spoken and written Chinese language shall be used as the basic spoken and written language for broadcasting, films and TV programs. For anyone who violates this law, as article 27 states that «shall be ordered by the relevant administrative departments to put it right within a time limit and be given a disciplinary warning». It can be seen that the central government aimed to reinforce the policy of promoting Putonghua and perform a more stringent control over the usage of languages in media. It may be due to such legalization, according to the result of a sample survey in Hebei, Jiangsu and Guangxi provinces conducted by the language application institute in 2010. According to the sample study, 72.2%, 70.7% and 80.44% of people in these three provinces have mastered Putonghua. The results of this survey show that the percentage of Putonghua speakers has increased in the last 10 years. The campaign of promoting Putonghua seems to have incurred substantial success, whereas, the maintenance and development of minority languages has received decreased support. The government is considered to have adopted a «(social) Darwinist attitude - allowing nature to run its own course» (Zhou & Ross 2004: 16) with regards to the future of non-Putonghua languages.

2.2. Dialect Protection and the Development of Multilingual Films

According to Yu (2008: 40), the first film in dialect and the first sound film in China was *The White-Golden Dragon* (白金龙) (Tianyi Entertainment, 1933), which was made in Cantonese and produced in Hong Kong. In mainland China, the first film containing dialects, claimed by Ge (2012: 37), is *Zhua Zhuangding* (抓壮丁) (August First Film Studio, 1963), which contains Sichuan dialect. However, multilingual films in China entered a quiet period for a few decades, which, as Ge (*ibid.*) believes, is due to the language policy of exclusively promoting Putonghua implemented by the central government. Nevertheless, dialects have begun to appear again in media since the late 1990s and have become increasingly popular with viewers.

In 2004, a channel of the Hangzhou TV station started a program broadcasting news in local dialect. Traditionally, news is always broadcasted in Putong-

hua, since it has conventionally been seen as a serious matter, following the style of CCTV (China Central Television) News. This news program was well received by local audiences, which led to an exceptionally high audience rating. It inspired other local TV stations and broadcasting news networks in dialects soon became a trend. In the opinion of Yu (2008: 41), this phenomenon indicates that the previously marginalized dialect programs have entered through the door of mainstream media. Meanwhile, many foreign films and TV programs are translated and dubbed into local dialects, the DVDs of which are available in the market. The US animated cartoon *Tom and Jerry* (Time Warner, 1940~2005) has several dubbing versions, in more than six different dialects. Nevertheless, despite the popularity of multilingual films and TV programs among the general public, SARFT (The State Administration of Radio Film and Television) issued the *Circular of the State Administration of Radio, Film and Television on Strengthening the Administration of Broadcasting Translated Overseas Radio and Television Programs* (广电总局关于加强译制境外广播电视节目播出管理的通知)⁶ in 2004, which states that overseas radio and television programs that are translated into local dialects shall not be broadcast by radio and TV broadcasting institutes on all levels. The ones that are broadcasting now shall be stopped immediately. Ironically, article 16 of the *Law of the People's Republic of China on the Standard Spoken and Written Chinese Language* states that local dialect can be used «where they are needed in traditional operas, films and TV programs and other forms of art» (see footnote one). What is more, in 2005, SARFT issued the *Circular of the State Administration of Radio, Film and Television on Reiterating TV Plays Using Standard Language* (广电总局关于进一步重申电视剧使用规范语言的通知). The circulation regulates that:

- 1) The language in TV play (except local traditional Chinese opera play) shall mainly use Putonghua. In general situations, dialects and non-standard Chinese shall not be used.
- 2) Serious TV play based on themes of revolution and history, Children's TV play, and special advertising or educational TV play should all use Putonghua.
- 3) Leaders in TV play shall speak Putonghua (author's translation).

Despite the circular, many local TV stations still insist on reserving space for local languages in their TV programs. In 2009, SARTT issued *The Circular on Exercising Strictly Control over the Usage of Dialects in TV Play* (广电总局办公厅关于严格控制电视剧使用方言的通知)⁷ to strengthen the abovementioned circulation in 2005. The circulation also urges all provincial broadcasters, film and TV administrative departments to exercise strict censorship on the completed TV plays. TV plays that should not use dialect, massively used dialect or over-used dialect shall be corrected. The ones that are not corrected shall not be aired.

6. Full text of the Circular can be found at <<http://www.sarft.gov.cn/articles/2004/10/26/20070919143136380760.html>> (last visited on April 30, 2013).

7. Full text of the Circular can be found at <<http://www.sarft.gov.cn/articles/2009/07/20/20090720153447400616.html>> (last visited on April 30, 2013).

Nevertheless, the popularity of multilingual films and TV drama among the general public continued to increase.

These circulars have raised a new wave of appeals for protecting local dialects. The risk of losing dialect and local languages under the national-wide encouragement for learning and speaking Putonghua has long been a concern of several linguists. Li Mingyu (2007), director of *Department of Language Planning and Administration, the Ministry of Education*, also pointed out that several local languages and dialects are in danger and must be protected. Qian Nairong, vice director of *Shanghai Language and Literature Society* and professor of the literature department at *Shanghai University*, considers the ban on dialects in TV and radio endangers the future development of dialects and has negative influence on cultural diversity in China (Qian 2005: 8). He has great concerns on the future of Shanghai dialects, since the survey conducted by the *Education Commission of Shanghai* indicates that only 45% of local families speak Shanghai dialects and many young people cannot speak the local language. He calls for a comfortable environment for Shanghai locals to speak their mother tongue and a multilingual media.⁸ Ma (2008: 32-33) also considers that a broader space should be reserved for dialects and promoting Putonghua should not interfere with using dialects or demolish dialects. As well, Zhang (2006) considers the circulars from SARFT strangle dialects which are cultural heritages of each Chinese and are valuable for academic research, such as cultural anthropology. He appeals for legalization on protecting local languages and culture. In addition, the general public also has heated discussion on this topic on several online forums and personal blogs. Software and online dictionaries have also been produced to promote and reserve dialects and local languages, such as *dictionary of Hanyu dialects with pronunciation* (汉语方言发音字典).⁹ In 2012, China Youth Daily conducted an online survey¹⁰ on the usage of dialects in daily life and methods of protecting local languages. According to the results, 57.2% of people believe that making young people aware of the meaning and value of speaking dialect is the most important part of protecting dialects. Likewise 25.7% of the participants believe producing more films and TV programs that contain dialects is a way to protect local languages, which is almost as important as open dialect classes in school (26.1%). Ding Chongming, professor of Chinese culture studies in *Beijing Normal University*, also calls for more attention on dialects from the media to create an environment for children to learn dialects.

At the same time as the increasing grassroots approach for protecting local languages and culture, films containing dialects blossomed in the last few years,

8. Li, Y. (2011). 钱乃荣：应给上海人一个宽松说母语的环境 (Qian Nairong: Shanghai People Should be Given a Comfortable Environment to Speak Their Mother Tongue), *东方早报 (Dongfang daily)*. <<http://www.dfdaily.com/html/171/2011/11/9/693868.shtml>> (last visited on April 30, 2013)
9. The dictionary is available online at <<http://cn.voicedic.com>> (last visited on April 30, 2013).
10. See *China News* article «Research Shows that Less and Less Young People Can Speak Dialects. Linguists Call for the Protection of Dialects» (调查称会说方言年轻人越来越少 学者吁保护方言) <http://www.chinanews.com/sh/2012/03-22/3762906_2.shtml> (last visited on April 30, 2013).

especially after the success of *Crazy Stone* (疯狂的石头) (*Warner China Film HG Corporation*, 2006), a multilingual film, fixing Chongqing dialect, Qingdao dialect, Tangshan dialect, Henan dialect and Cantonese. The film was a blockbuster, the box office return of which reached RMB 23.5 million. Multilingualism in this film has been widely considered as one of the main reasons for its success. It also started a «dialect film fever» (Li 2010), since substantial amount of polyglot films were produced in a short period afterwards. Ge (2012: 37) believes that dialects are used in movies in recent years in China mainly due to the following considerations: dialects can bring realistic effects in depicting grassroots characters and it conveys humour. In addition, Jiang (2006: 108) believes that the rise of multilingualism in films reflects people's demand for culture diversity and a multilingual society. She considers film an effective medium for protecting dialects and local culture.

As seen from the history and development of multilingual films in China, the use of dialects in films certainly has aesthetic considerations. Additionally, it reveals the conflict of enforcing a homogenous national language and protecting local language and culture. The recent growth of multilingual films under the stringent language policies from the government reflects a grassroots appeal for a multilingual multicultural society. With regard to a multilingual environment, translation is in a crucial position to bridge communication of different languages and enhance mutual understanding of various cultures. Translation also performs an important role in maintaining and promoting multilingualism and culture diversity. The following section will examine whether the translation of polyglot films, with a focus on subtitling in particular, can reflect and promote multilingualism in films by conducting a case study.

3. Case Study: Promoting Multilingualism via Subtitling

In multilingual films, translation overlaps with film-making (Bréan & Cornu 2012) and plays a crucial part in storytelling. The translation of multilingual films, as Şerban (2012: 43) mentioned, is usually in two forms: subtitling and interpreting. Subtitling for multilingual films, from the observation of Bartoll (2006: 5), include four main types: 1) not to indicate the usage of a different language; 2) to indicate a different language by not translating it; 3) to indicate a different language by transcribing it; 4) to translate different languages. To further explore the involvement of translation in multilingual films, this case study will analyse the subtitling in the film of *The Flowers of War* 金陵十三钗 (Yimou Zhang, 2011) and explore the potentials of subtitles in promoting multilingualism in China.

3.1. About The Flowers of War

The Flowers of War is a historical war film drama, based on the novel *13 Flowers of Nanjing* by Geling Yan, a Chinese-American author and directed by Yimou Zhang, one of the internationally recognized Chinese film directors. The film was selected as the Chinese entry for the best foreign language film at the 84th Academy

Awards. Although it did not make the final shortlist for Oscar, it has gained a substantial global audience.

The background of this film is set in the Sino-Japanese war in December 1937. The Japanese Imperial Army carried out brutal killings in Nanjing, the capital city at that time, which is known as the Nanjing Massacre. In the film, a group of schoolgirls flee to a Roman Catholic Cathedral under the cover of some Chinese soldiers, where they met John Miller, an American mortician, who is commissioned to bury the head priest, and the adopted son of the priest. They were later joined by a group of prostitutes who hide in the cellar. Miller tried to keep everybody safe by pretending to be a priest. However, Japanese soldiers found and harassed the schoolgirls hiding there. A Japanese Colonel promised to protect the convent by placing guards outside the gate but requested the schoolgirls to sing a choral at the Japanese Army's victory celebration. The schoolgirls refused to do that and attempted to commit suicide by jumping off the cathedral tower. The prostitutes and the adopted son of the priest then decided to protect the girls and went to the Japanese party by taking their place under makeup. Miller fixed a truck with the help of father of a girl, who worked as a translator for the Japanese and eventually drove away from Nanjing with the schoolgirls.

Multilingualism in film is mainly related to the realistic depiction of situations and aims to preserve authenticity (O'Sullivan 2011; Şerban 2012). *The Flowers of War* involves three nationalities (Chinese, American, and Japanese) and five languages (English, Japanese, Putonghua, Nanjing dialect, and a small amount of Shanghai dialect). According to Yimou Zhang,¹¹ director of the film, the usage of several languages, especially the Nanjing dialect, is for the consideration of conveying local culture. In addition, Zhang¹² considers that the Nanjing dialect was used artistically in the movie, which enhances the realistic description of characters and the solemn and stirring story line. Ge (2012: 37) also believes that the usage of Nanjing dialect brought the cruelty of war in a more vivid and realistic way. In addition, Multilingualism also serves as a narrative device (Bréan & Cornu 2012). In this film, the language(s) that each character can speak also reveals unspoken information about the social and educational background of the character and help to portrait their characteristics; it may also consciously or unconsciously signify marginalisation or discrimination of certain ethnic or social group, as addressed and discussed by Bleichenbacher (2008). In this film, John Miller speaks naturally American English. He uses some American expressions, such as «a cup of joe». The schoolgirls and the priest's adopted son speak Nanjing dialect, since they were local, and English, as informed in the film that they received Western education in schools sponsored by the Roman Catholic Church. Mo Yu, one of the prostitutes, also speaks English, which surprised other

11. See *Sina News* article «Yimou Zhang talks about *The Flowers of War*» (张艺谋谈《金陵十三钗》). <<http://ent.sina.com.cn/m/c/2011-12-13/09413506124.shtml>> (last visited on April 30, 2013).
12. Zhang, C. (2011). 评：南京话为《十三钗》加分 用方言重在艺术需要 (Comments: Nanjing Dialect Adds Value to *The Flowers of War*). «The Emphasis of Dialect Usage is an Artistic Requirement», *中国新闻网 (China News)*. <<http://www.chinanews.com/cul/2011/12-29/3570127.shtml>> (last visited on April 30, 2013).

prostitutes and arouses audience's curiosity, as prostitutes at that time were barely educated with little opportunity to learn English. The languages that she can speak add mystery to the female protagonist and embed a plot for her social background that is revealed later. The other prostitutes speak only Nanjing dialect. However, it is indicated that they understand Putonghua, since they replied to a Chinese soldier who speaks Putonghua in a few conversations. The arrangement for all Chinese soldiers to speak Putonghua, instead of dialect is rather interesting. In reality, they may also be from Nanjing area or from many other different regions in China. Nonetheless, they all speak very standard Putonghua with no accent of any dialect. This may be due to the fact that they represent the authority and are portrayed as heroes. They therefore need to speak Putonghua, in the same way, as regulated in the aforementioned circular issued by SARFT, that «leaders in TV play shall speak Putonghua». The Japanese Colonel, who is depicted also as a victim of the war, speaks both Japanese and English; whereas, other Japanese soldiers who speak Japanese only were portrayed as cold killers and brutal rappers. The interpreter, who was the father of one of the schoolgirls, speaks English, Japanese, and Shanghai dialect. Some people consider him a traitor, since he worked for the Japanese, although it was the only way for him to save his daughter. On internet forums, several discussions have been raised as to question why the negative role has to speak Shanghai dialect in particular and many Shanghai locals consider it discriminative against Shanghai people. It can be seen that multilingualism can also have indications on the depiction of characters and other unspoken meanings.

The translation of this film is rather complicated, since it is not only interlingual (between Putonghua and English, Japanese to Putonghua and to English) but also intralingual (between Putonghua and local dialects: Nanjing dialect and Shanghai dialect). To experience and enjoy such a feast of languages, translation is needed more than usual by the audience. As pointed out by Bréan & Cornu, the diversity of «multilingual» films calls for «equally diverse translation strategies ranging from total respect of multilingualism to imposed monolingualism» (Bréan & Cornu 2012). The following section will therefore explore whether the translation of the film can effectively bring Chinese and the greater global audience the experience of the multilingual environment which the director aims to depict and convey functions of multilingualism in film-making.

3.2. *Subtitling for the Domestic Audience*

China is traditionally a dubbing country, where films with foreign languages are translated and dubbed into Putonghua before showing in the cinema. As aforementioned, dubbing into local languages or dialects is banned by the government. In multilingual films, foreign actors usually either speak fluent Putonghua themselves or have their voice dubbed. Films and TV programs that contains dialects usually provides interlingual subtitles. In the case of *The Flowers of War* (Yimou Zhang 2011), instead of dubbing all the non-Putonghua dialogues like most of the imported films, the original soundtrack was kept and Putonghua subtitles were

provided for all dialogues in the film, including the ones in Putonghua itself. This allows the Chinese audience to experience the multilingual surroundings in the film in a much more realistic way. It might be under the influence of fan-subbing, the online version launched by Letv (乐视网),¹³ which also provides paralleled English/Putonghua bilingual subtitles, and this can be seen in the example below. Japanese is also translated into English and Putonghua. However, it is not transcribed in the subtitles.



Nanjing and Shanghai dialects in this film are translated and subtitled into Putonghua. However, these two dialects were not distinguished from each other and from Putonghua in subtitles in any way. The Majority of Chinese audience probably know that the film contains a substantial amount of Nanjing dialect, since it was widely promoted as a selling point in the marketing campaign. However, the Shanghai dialect included in the film might not be noticed or distinguished by the audience from other regions in China. Some viewers posted questions online to ask which dialect the father of the schoolgirl spoke. The subtitling methods of «translation with explicit attribution», discussed by Szarkowska, Zbikowska and Krejtz (Szarkowska, Żbikowska, & Krejtz 2013) in subtitling multilingual film for deaf and hard of hearing, can perhaps help in this situation. It would be clearer to the audience when the switching of dialects is marked in subtitles, such as an indication in brackets at the beginning or the end of the subtitles.

Nanjing dialect is a variation of Putonghua, which belongs to Jianghuai Mandarin (江淮官话). It is different from standard Putonghua in terms of its tone and pronunciation. For example, in the Nanjing dialect, /n/ is pronounced as /l/. The grammar of Nanjing dialect is similar to Putonghua. However, there are some unique vocabulary and phrases in the Nanjing dialect which may not be under-

13. The film can be watched online at <<http://www.letv.com/ptv/pplay/45816.html>> (last visited on April 30, 2013)

stood by people from other regions. By comparing the original dialogue in Nanjing dialect and its translation in Putonghua, it may be seen that unique features of dialect are lost in the subtitles. This could be prevented and more of the original dialect could be preserved, as shown in the following examples:

Example One:

Nanjing Dialect: 不要以为就你们会说洋文，啊是滴啊？

buyao yiwei jiu nimen hui shuo yangwen, a shi di a?

Back translation: (You) should not think that only you can speak a foreign language, is that right?

Putonghua: 不要以为就你们会说洋文

buyao yiwei jiu nimen hui shuo yangwen

Back translation: (You) should not think that only you can speak a foreign language

«A shi di a (啊是滴啊)» is one of the typical sayings in Nanjing dialect, which equals to «*dui ma (对吗)?*» (is that right?) in Putonghua and is usually used to stress what has been said before. «A shi di a (啊是滴啊)» appeared many times in the film. However, all of them were omitted as shown in this example, which may be considered not so important for the storyline. Nonetheless, it would certainly add some zest of Nanjing dialect if it was kept in the subtitle but marked in italics to indicate it is from the dialect.

Example Two:

Nanjing Dialect: 他一大早就颠得唻 ta yidazao jiu diandelai

Back translation: He ran away in a hurry very early this morning.

Putonghua: 他一大早就跑掉了 ta yidazao jiu paodiaole.

Back translation: He ran off very early this morning.

In example two, the modal particle «唻 lai» was transferred into «了 le» in Putonghua. However, it would not affect the meaning of this sentence by keeping it, which again may give the audience some flavour of the dialect. In addition, the word «颠 dian» was translated into «跑 pao» (run). However, the meaning of «颠 dian» in Nanjing dialect indicates «flee» or «run off in a hurry», which implies more than merely «run». On the other hand, «颠 dian» and other special words in dialect, when the space is allowed, could be kept but in italics with a short explanation in brackets, like 他一大早就颠得唻(跑了)。

Inserting unique vocabularies from dialects with explanations into the subtitles may work for local languages that are in general close to Putonghua, like Nanjing dialect. For dialects that have greater dissimilarities from Putonghua, such as Cantonese, it may lead to complications. However, paralleled bilingual subtitles can be an effective solution. Initially practised by fan-subtitlers for the purpose of learning foreign languages, many global TV drama online are now subtitled in this way. Young people who watch a lot of foreign TV online are familiar and comfortable with paralleled bilingual subtitles. By transcribing dialects, unique features and usages in dialects are visualized and more visible to

audience from all regions, which not only help to protect local languages and culture, but also enhance mutual understanding of people from different regions. Pilot research with regard to subtitling as a method to promote Multilingualism has been conducted in South Africa, which indicates that intralingual subtitles can be an effective strategy for the encouragement of multilingualism (Kruger et al. 2007). The same can also be applied to the situation in China and could have potentially fruitful outcomes.

3.3. Subtitling for the Global Audience

The subtitles in the DVD version¹⁴ unfortunately do not specify the multilingual features of this film. On the cover of the DVD, it writes «Language: Chinese/English» and the subtitles are in English. In the film, all the non-English dialogues are subtitled into English with no indication of different languages. The audience of non-Chinese speakers may or may not be able to distinguish the difference between Putonghua, Nanjing dialect and Shanghai dialect or even between Chinese languages and the Japanese. However, they are not informed in any way from the subtitles that there are several languages in the film, although several methods, such as using italics, different colours, or an explanation in brackets, are optional to highlight multilingualism in this film. This could be for the consideration of costs and norms in the industrial practice of DVD subtitling. Nonetheless, an opportunity to demonstrate the multilingual multicultural characteristics of Chinese society to the world-wide audience in this case is lost.

4. Conclusion

The rapid development of multilingual films in China acting with a framework of the general language policy of promoting Putonghua as the national language has led to a grassroots appeal for protecting local languages and culture in China. Moreover, by conducting a case study of a polyglot film, it may be argued that the present subtitling strategies in China can be improved to make multilingual features more visible to the audience. When subtitling dialects that have smaller variations to Putonghua, it is suggested not to translate unique vocabularies from the other dialects but to keep them in the subtitles with explanations. In case of translating dialects that have greater dissimilarities to Putonghua, bilingual parallel subtitling may be an effective method to preserve the authenticity of different languages. The features of multilingualism in films should be manifested not only from the auidial perspective but also in a visual way.

Bibliographic references

BARTOLL, Eduard (2006). «Subtitling Multilingual Films». *MuTra-Audiovisual Translation Scenarios: Conference Proceedings*, pp. 1-6.

14. This paper examines the DVD version released by Revolver Entertainment in 2012.

- BLEICHENBACHER, Lukas (2008). *Multilingualism in the Movies: Hollywood Characters and their Language Choices*. Tübingen: Francke.
- BRÉAN, Samuel; CORNU, Jean-François (2012). The Translation and Reception of Multilingual Films. *InMedia*, 2.
- CHINA (1996). *国家语言文字政策法规汇编 1949-1995 [Collection of State Language and Script Policies, 1949-1995]*. Beijing: Yuwen Press.
- DWYER, Tessa (2005). Universally Speaking: Lost in Translation and Polyglot Cinema. *Linguistica Antverpiensia*, pp. 295-310.
- GE, Weihua (2012). «方言电影»的兴起及未来发展» (Rise and Future Development of «Dialect Films»). *中国电影市场 The Chinese Film Market*, 3, pp. 37-38.
- GUO, Longsheng (2004). Between Putonghua and Chinese Dialects. In: ZHOU, M.; SUN, H. (eds.). *Language Policy in the People's Republic of China: Theory and Practice Since 1949* (pp. 45-54). Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
- JIANG, Lei (2006). «也看方言类电视节目的勃兴» (On the Rise of Dialect TV Programs). *电影评介 (Movie Review)*, 24, pp. 108-109.
- KRUGER, Jan-Louis; KRUGER, Haidee; VERHOEF, Marlene (2007). «Subtitling and the Promotion of Multilingualism: the Case of Marginalised Languages in South Africa». *Linguistica Antverpiensia*, p. 35-49.
- LI, Yuming (2007). «我国目前的语言政策与语言教育» (The Present Language Policy and Language Education in China). *中华读书报 (China Reading)*, 9, pp. 1-3.
- MA, Yanfang (2008). «推广普通话 呼唤人文化» (Promoting Mandarin Calls for Humanization). *Journal of Hebei Tourism Vocational College*, 1, pp. 30-33.
- MEYLAERTS, Reine (2006). «Heterolingualism in/and Translation. How Legitimate are the Other and His/Her Language? An Introduction». *Special issue of Target*, 18, 1, pp. 1-15.
- O'SULLIVAN, Carol (2011). *Translating popular film*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- QIAN, Nairong (2005). «论语言的多样性和«规范化» (On the Diversity and «Standardization» of Language). *Language Teaching and Linguistic Studies*, 2, pp. 1-13.
- ŠERBAN, Adriana (2012). «Translation As Alchemy: The Aesthetics of Multilingualism in Film». *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación*, 4, pp. 39-63.
- SUN, Hongkai; HU, Zengyi; HUANG, Xing (eds.) (2007). *中国的语言 (The Languages of China)*. Beijing: 商务印书馆 (The Commercial Press).
- SZARKOWSKA, Agnieszka; ŻBIKOWSKA, Jagoda; KREJTZ, Izabela (2013). Subtitling for the deaf and hard of hearing in multilingual films. *International Journal of Multilingualism*, 10, 3, pp. 292-312.
- WURM, Stephen Adolphe; LI, Rong; BAUMANN, Theo; LEE, Mei W. (cartographer). (1987). *Language Atlas of China*.
- YIMOU, Zhang (2011). *金陵十三钗 (The Flowers of War)*.
- YU, Lin (2008). «方言影视文化现象溯源分析» (Analysis and Tracing of Dialect Film and TV Cultural Phenomenon). *声屏世界 (Voice and Screen World)*, 7, pp. 40-41.
- ZHANG, Lei (2006). «刍议我国方言文化的立法保护» (Comments on the Legal Protection of Dialect and Culture in China) *太原教育学院学报. (Journal of Taiyuan Institute of Education)*, 24, pp. 127-129.
- ZHOU, Minglang; ROSS, Heidi A. (2004). «Introduction: The context of the theory and practice of China's language policy». In: ZHOU, M.; SUN, H. (eds.). *Language Policy in the People's Republic of China: Theory and Practice since 1949*. Boston; London: Kluwer Academic Publishers, pp. 1-18.

EXPERIÈNCIES

¿Cómo incentivar la participación del alumnado? Experiencia de un proyecto piloto de traducción en la Universidad de Wrocław

Anna Kuznik

Uniwersytet Wrocławski
anna.kuznik@uni.wroc.pl



Resumen

En el presente artículo presentamos varias herramientas didácticas que han contribuido, según nuestra experiencia, a incentivar en nuestros alumnos de traducción una actitud activa y participativa en todas las etapas del desarrollo de un proyecto de traducción de textos turísticos encargado por dos empresas polacas. Se han usado principalmente tres tipos de herramientas: (1) encuestas cualitativas para tomar decisiones y recoger opiniones de los alumnos; (2) sesiones de lluvia de ideas, cuyo resultado han sido cartas al cliente con listados de preguntas relacionadas con los encargos; y (3) foros de discusión abiertos con notas posteriores. Dichas herramientas han sido utilizadas en el año 2012 en la asignatura de Traducción inversa polaco-español durante la realización de un proyecto de traducción en el marco de un programa de postgrado en la Universidad de Wrocław, Polonia.

Palabras clave: herramientas didácticas; participación de los alumnos; formación mediante ejecución de servicios; proyecto de traducción; proceso organizativo.

Abstract. *How to stimulate the pupils involvement? Experience of a translating pilot programme in the University of Wrocław*

In the paper I present several didactic tools that contributed, accordingly to my experience, to motivate translation students to be an active and involved subjects in all the stages of the execution of a translation project, commissioned by two Polish companies from a tourist sector. These didactic tools are as follows: (1) qualitative surveys carried out with the aim of make a concrete decision or collect students' opinions; (2) brain storming sessions and its tangible result: letters to our customers, containing questions about the commissions received; and (3) open discussion forum, with notes registered by me afterwards. All these tools were used in 2012, in my course of L1-L2 translation from Polish into Spanish, at a postgraduate level, at the University of Wrocław, Poland.

Keywords: didactic tools; students' participation; in-service training; translation project; organisational process.

Sumario

- | | |
|--|----------------------------|
| 1. Introducción | 4. Conclusiones |
| 2. El proyecto piloto en la Universidad de Wrocław | Referencias bibliográficas |
| 3. La participación de los alumnos integrada al proceso organizativo | |

1. Introducción

1.1. Introducción al ámbito temático del artículo

Hoy en día, a mediados de la segunda década del siglo XXI, cuando ya somos conscientes de que los aspectos relacionados con la ejecución de los servicios de traducción, concretamente con los procesos organizativos que los estructuran (Gouadec 2005a, 2005b, 2007), han quedado plenamente incorporados en el ámbito de interés científico de los Estudios de Traducción (Kuznik 2007, 2008), la idea de transferir dichos aspectos al terreno de la didáctica de la traducción ya no es nada nueva (Kuznik et al. 2010, Dybiec-Gajer 2013).

Los métodos y herramientas empleados actualmente para enseñar —a los futuros traductores y a los traductores noveles— a traducir, en todas las combinaciones lingüísticas posibles, intentan dar cuenta de la complejidad de dichos procesos organizativos y emular en clase de traducción todas estas características que hacen de los servicios de traducción unos referentes importantes en el mundo globalizado y altamente tecnológico, como son: su presencia universal y transversal en el sector terciario, su estructuración en redes de tipo postindustrial, su arraigo en el conocimiento generado por las sociedades de la información y su inmenso potencial de innovación (Kuznik en prensa [c]). Además, «con el constante crecimiento de las formas de comunicación —desde los mensajes de texto en los teléfonos móviles hasta las presentaciones multimedia— aumenta también la necesidad de traducción» (Schjøldager et al. 2008: 39).

El mismo carácter universal, postindustrial, basado en el conocimiento e innovador de los servicios de traducción tiene como consecuencia natural, inherente y estructural una muy marcada heterogeneidad de las actividades laborales desarrolladas dentro de las entidades-proveedores de los servicios de traducción. De aquí provienen nuestras numerosas constataciones de que el contenido del trabajo de los traductores internos es un contenido eminentemente híbrido (Kuznik y Verd 2010, Kuznik 2010/2012, Kuznik 2011, Kuznik en prensa [b]).

La conexión necesaria entre los agentes del mercado que necesitan u ofrecen los servicios de traducción, por un lado, y los centros que imparten los programas de enseñanza de la traducción (las universidades), por otro, puede consistir en diferentes formas de colaboración (Kuznik 2014): desde la utilización en clase de textos auténticos con su encargo de traducción (*translation brief*), la imitación de encargos de traducción reales estructurados en proyectos de traducción (Galán-

Mañas 2011, Orozco Jutorán 2012) o las prácticas profesionalizadoras, hasta llegar a diferentes tipos de colaboración real con las entidades externas en caso de proyectos didácticos —como el que queremos presentar aquí—, actividades de investigación: informes periciales (por ejemplo, la evaluación del diseño de una aplicación móvil para el auto-aprendizaje de lenguas extranjeras —del inglés, con la posibilidad de incluir lenguas románicas—, Grabowska et al. 2013) y proyectos de investigación con transferencia del conocimiento entre la universidad y las entidades externas, publicas o privadas (por ejemplo, la elaboración de entradas en lengua polaca para el diccionario multilingüe de fútbol de la UEFA, Kaufman y Paprocka 2009, Paprocka 2012).

1.2. Los objetivos y los antecedentes del artículo

Este artículo cierra una serie de tres artículos en los cuales presentamos diferentes aspectos de un proyecto de traducción realizado en el año 2012 con alumnos de postgrado en la Universidad de Wrocław. Dado el carácter multidimensional de nuestra experiencia y nuestra propia formación e intereses investigadores, quisimos dar testimonio de dicho proyecto en el ámbito de tres países europeos: en Polonia, Francia y España y en sus correspondientes lenguas.

En el primer artículo de esta serie (Kuznik 2013), se señalan las bases didácticas, sociológicas y organizativas de la formación de los traductores mediante la realización de encargos reales (*in-service training*). Dedicamos más atención a la integración del proyecto de traducción realizado en el diseño curricular de los estudios de postgrado y su articulación con los contenidos de la asignatura de traducción en el programa de máster en el Instituto de Filología Románica (*Instytut Filologii Romańskiej*; IFR en adelante), parte de la Facultad de Filologías (*Wydział Filologiczny*) de la Universidad de Wrocław (*Uniwersytet Wrocławski*), Polonia. En ese primer artículo, presentamos también los detalles de los textos traducidos y el esquema general de la realización del proyecto de traducción en varias etapas.

El segundo artículo (Kuznik en prensa [a]), abarca los temas y cuestiones propios de la colaboración institucional entre la Universidad de Wrocław, las dos empresas que encargaron la ejecución de las traducciones (*Integer-Hotel Tumski SL* y *Zamek Kliczków SL*) y los alumnos del postgrado. Concretamente se exponen las características de los proyectos de transferencia del conocimiento, la exploración del tejido económico en la ciudad de Wrocław y la búsqueda de colaboradores por parte de las empresas, los convenios firmados entre todos los actores implicados, las cuestiones de propiedad intelectual, la estimación del servicio, la definición de los servicios mutuos y la facturación.

El presente artículo se centra en la propia acción didáctica. Su objetivo consiste en mostrar qué herramientas metodológicas hemos utilizado para lograr una implicación muy activa y la participación incondicional de los alumnos en la realización del proyecto de traducción. De esta manera, hemos cumplido con uno de los principales postulados del constructivismo social en el cual se basa este método de enseñanza (Kiraly 2003).

2. El proyecto piloto en la Universidad de Wrocław

2.1. Contextualización didáctica

El proyecto de traducción fue realizado en el segundo semestre del curso académico 2011/2012 por 21 alumnos (agrupados en 3 grupos de 7 personas), inscritos en la sección de español en el postgrado de traducción (*Podyplomowe Studia Kształcenia Tłumaczy Języków Romańskich* / Programa de Estudios de Postgrado para los Traductores de Lenguas Románicas) dentro de la asignatura de traducción inversa polaco-español, a cargo de la autora de este artículo.¹ Los alumnos trabajaron en el aula multimedia con ordenadores y acceso a internet pero sin recurrir a los programas de traducción asistida por ordenador (TAO).²

Este postgrado de traducción, además de a la sección de español, se imparte también a una de francés y de italiano. Dura un curso académico, de octubre a mayo. Contiene varias materias teóricas, aunque la mayoría son prácticas. Se compone básicamente de materias de traducción con elementos de interpretación, y se abarcan siempre ambas direcciones de la traducción: de y hacia la lengua materna (polaco).

Los textos trabajados en las asignaturas prácticas suelen ser principalmente textos no literarios, a saber: textos jurídicos, administrativos, periodísticos, publicitarios y comerciales.³ Puesto que en el primer semestre del curso académico 2011/2012 (de octubre de 2011 a enero de 2012) tratamos los textos jurídicos y administrativos en la asignatura de traducción inversa del polaco al español (de extensión breve) con vistas de conocer la metodología de trabajo de un traductor jurado (una forma de trabajo más solitaria e individual), en el segundo semestre quisimos poner en práctica una metodología de trabajo en equipo con textos de otros ámbitos (en este caso: textos turísticos procedentes de los contenidos de las páginas web del Castillo Kliczków de Osiecznica, situado en la parte occidental de la región de Baja Silesia, y del Hotel Tumski del centro de Wrocław) y de extensión más larga (51.500 caracteres sin espacios en total), como en un proyecto de traducción.

1. Para la paulatina incorporación de la formación de traductores en los currículos de corte más filológico en IFR (nivel licenciatura-grado, titulación filología francesa), y su capacidad de inserción laboral de los egresados, véase Skibińska y Kaufman 2000, Skibińska 2007, Skibińska 2011. Para la investigación en los Estudios de Traducción sobre la inserción laboral, véase Torres-Hostench 2010, 2012.
2. Queremos expresar nuestros agradecimientos a todos los 21 alumnos que han participado en el proyecto, que son (por orden alfabético): Elżbieta Bałazińska, Agata Bryja, Natalia Brzezińska, Renata Cwynar, Malwina Duda, Magdalena Król-Fernandez, Barbara Manasterska, Katarzyna Miłkowska, Anna Modzelewska, Emilia Oziewicz, Paulina Plochocka, Agata Pułyk, Paweł Raczkowski, Małgorzata Szyborska, Urszula Tchoń, Marta Tomicka, Dorota Wartołowicz-Klepacz, Anna Wiercińska, Marek Wójciak, Paulina Wojewoda y Ewa Wróblewska.
3. Para el interés y presencia ya firme de los textos pragmáticos (no literarios) en la investigación traductológica y didáctica en Polonia, véase Beltrán y Dłużyńska-Łoś 2011, Dybiec-Gajer 2013.

2.2. *El proceso de ejecución de los servicios de traducción*

En la organización de la ejecución del proyecto de traducción, hemos seguido las pautas y la propuesta del proceso de trabajo elaborados por Gouadec (2004a, 2004b, 2007), cuya lectura fue obligatoria para los alumnos del postgrado antes de empezar el proyecto.

La ejecución tuvo lugar durante 12 sesiones de una hora y media de duración cada sábado desde 04/02/2012 hasta 28/04/2012 según la siguiente organización en etapas:

1. Organización del proyecto (sesión 1: 04/02/2012). Elaboración de la estrategia global de la realización del proyecto, formación de tres grupos de siete personas, asignación de funciones dentro de los grupos, elección del nombre del grupo (los alumnos inventaron los siguientes nombres, por orden alfabético: Cantabria, Damas Medievales y TSF), planificación temporal de las tareas y creación de los materiales de apoyo principales (guías de estilo y glosarios).
2. Ejecución del proyecto en grupos (sesiones 2-9: 11/02/2012 - 31/03/2012). Discusión igualmente en grupos sobre los problemas de traducción encontrados y tareas de documentación. Avances de la guía de estilo y del glosario (sesiones 2-8: 11/02/2012 - 25/03/2012). Finalización de los trabajos en grupo, verificación interna de las traducciones. Entrega de los textos de llegada a la coordinadora del proyecto, la autora del presente artículo (sesión 9: 31/03/2012). Durante las vacaciones de la Semana Santa (01-09/04/2012), la coordinadora revisó estas versiones y se devolvieron a los tres gestores del proyecto en cada grupo.
3. Corrección y evaluación de la traducción (sesiones 10-12: 14/04/2012 - 28/04/2012). Introducción de las correcciones en los textos de llegada en cada grupo y discusión sobre los problemas de traducción encontrados y sobre las soluciones aplicadas por los alumnos (sesión 10: 14/04/2012). Control de calidad final en los grupos y tareas de acabados varios en los textos de llegada. Entrega de las tres versiones finales a la coordinadora (sesión 11: 21/04/2012). Discusión conjunta entre los 21 alumnos en torno a las tres versiones y elección razonada y argumentada de una sola versión para ser enviada a los clientes (Integer-Hotel Tumski SL y Zamek Kliczków SL). Evaluación y cierre del proyecto (sesión 12: 28/04/2012).

3. La participación de los alumnos integrada al proceso organizativo

En los apartados que siguen presentamos las diferentes herramientas que hemos aplicado a lo largo de todo el proceso organizativo y de ejecución del proyecto de traducción con el objetivo de activar y motivar a los alumnos.

3.1. *Decisión inicial*

La decisión en cuanto a la realización del proyecto incumbía a los alumnos porque el contrato de cursar el postgrado que habían firmado a inicios del curso no

contenía la fórmula referente a este proyecto y, por lo tanto, su participación en él era facultativa. En este caso, su explícito acuerdo era indispensable. Dicha decisión fue tomada a finales del mes de noviembre de 2011 mediante una votación colectiva pero anónima. El resultado obtenido de la encuesta inicial fue positivo (15 personas a favor = aprox. 75% del grupo, 5 personas en contra = aprox. 25% y una persona se ausentó ese día), lo que nos permitió empezar los preparativos para la puesta en marcha.

En la misma encuesta, e independientemente de expresar una opinión a favor o en contra, varios alumnos adjuntaron sus comentarios de manera adicional. Una persona tenía miedo de que, debido a los preparativos, no nos diese tiempo a terminar al final del primer semestre todos los textos jurídicos previstos. En una línea muy parecida a esta duda, una alumna estaba preocupada por si no había tiempo suficiente para terminar el proyecto a finales de abril de 2012, lo que significaría que no habría tiempo para las traducciones técnicas planificadas para el mes de mayo de 2012. Una tercera persona deseaba hacer durante el postgrado solamente las traducciones necesarias para prepararse para el examen oficial de traductor jurado en Polonia (traducciones administrativas y jurídicas). Finalmente, y desde una óptica completamente diferente, una alumna comentó en la encuesta que se incluyeran expresamente los nombres de los alumnos en los textos de llegada porque quería utilizar esta experiencia posteriormente como una referencia importante en el mundo laboral.

Por un lado, los comentarios de los alumnos que hemos podido recoger mediante la encuesta inicial ponen en evidencia que muchos de estos alumnos, si no la gran mayoría, consideran dicho postgrado como una manera de prepararse para el examen oficial de traductor jurado en Polonia. Sin embargo, pensamos que esta actitud instrumental hacia la formación adquirida en el postgrado reduce considerablemente el interés del alumno en ampliar su visión en cuanto a la multiplicidad de perfiles profesionales existentes en la práctica de la traducción y en cuanto a la diversidad de tipos de textos y modalidades de traducción requeridos por el mercado en la actualidad.⁴ Por otro lado, el último comentario mencionado demuestra la existencia de una cierta conciencia profesional de su autora, una circunstancia que hemos percibido como muy positiva.

3.2. Primera etapa: organización del proyecto de traducción

Durante la primera etapa (etapa de organización) los alumnos tuvieron que asignar las funciones de gestor del proyecto, de su asistente, de terminólogo y de responsable de estilo y de edición. Estas funciones eran obligatorias para cada

4. Basta con decir que dicha tendencia instrumental parece ir en aumento. En el primer semestre del curso académico 2013/2014, hemos propuesto a los alumnos, en condiciones muy parecidas a las del curso 2011/2012, la realización de un proyecto de traducción en colaboración con la empresa española Renta10 con representación en Wrocław en el ámbito de arquitectura, diseño y construcción de urbanizaciones y viviendas. Sin embargo los alumnos no lo quisieron realizar, ya que sólo estaban interesados en las traducciones que puedan aparecer durante el examen oficial de traductor jurado en Polonia.

grupo. El glosario debía contener la terminología en la combinación lingüística polaco-español que el grupo recogiese durante el proceso de traducción. La guía de estilo estaba pensada como herramienta de sistematización y homogeneización de ciertas decisiones lingüísticas, de estilo y de edición (Tabla 1).

Tabla 1. Elementos básicos de la guía de estilo requeridos a los grupos (adaptado de Bellingham 2006)

-
- disposición del texto en la página,
 - extensión preferente de las frases,
 - utilización de mayúsculas (Director Comercial/ director comercial),
 - utilización de símbolos (por cien/%, plus/+), cursivas, negritas, subrayado,
 - escritura preferente de ciertas expresiones y préstamos (*veto/weto*),
 - utilización de abreviaturas y, en su caso, su forma (SA/S.A.),
 - escritura de datos numéricos, apellidos, fechas, divisas,
 - escritura de nombres propios,
 - edición de tablas y listados con enumeraciones,
 - escritura de direcciones postales.
-

Antes de empezar la realización del proyecto también pedimos a los grupos que prepararan listados de preguntas (cartas o correos electrónicos) que quisieran plantear a los representantes de las dos empresas, nuestros clientes, en torno al encargo o a los textos. Los alumnos discutieron a nivel interno y redactaron dichos listados (Tabla 2) con vistas a una posible visita de los representantes de los clientes a nuestra clase de postgrado. Desafortunadamente, debido a la falta de tiempo y por problemas de disponibilidad personal (nuestras clases se desarrollaban los sábados), tal encuentro no se pudo realizar.

Tabla 2. Preguntas preparadas por los alumnos a las empresas que encargaron las traducciones

-
- ¿Cómo se crearon las páginas web en polaco (nuestros textos de partida)? ¿Quién ha redactado la versión polaca, cuándo y sobre la base de qué materiales?
 - ¿Cómo se actualizan estas páginas web? ¿Qué estrategia de actualización de la web implementa la empresa?
 - ¿Cómo se crearon las versiones inglesa y alemana de las páginas web? ¿Quién las tradujo? ¿Qué proceso se siguió? ¿Quién las actualiza ahora?
 - ¿La empresa recoge información en cuanto a las visitas de las páginas web en la versión polaca, inglesa y alemana (estadísticas de Google u otro programa que contabilice las entradas y las visitas)? ¿Dichas páginas web reciben visitas de países hispanohablantes? ¿De qué zonas geográficas del mundo?
 - ¿La empresa ha tenido la idea o necesidad de crear un glosario interno multilingüe con los términos que maneja? ¿La empresa ha pensado utilizar algún programa de traducción asistida por ordenador (TAO) para sus traducciones entre varias lenguas?
 - ¿La empresa (el personal en las oficinas o en la atención al cliente) necesita intérpretes de español para recibir turistas y visitantes de países de habla española? ¿La empresa prevé otras situaciones en las cuales necesitase comunicarse en español, como por ejemplo durante las ferias internacionales de hostelería y turismo?
-

Las preguntas redactadas por los alumnos muestran que estos habían adquirido conciencia de la función de los encargos que estaban realizando para las empresas y sabían integrar su propio proyecto de traducción dentro de una estrategia de marketing de la empresa. Además, se nota el afán por comprender el origen del texto de partida y un cierto interés en la prospección hacia el futuro en otros servicios complementarios (por ejemplo: interpretación, redacción de materiales informativos directamente en la lengua extranjera, creación de glosarios internos, implementación de algún programa de traducción asistida, etc.).

3.3. Segunda etapa: ejecución de las traducciones

A lo largo de la segunda etapa, la más extensa, los alumnos trabajaban en sus grupos respectivos de manera autónoma. Seguían el calendario elaborado al principio. Buscaban siempre la manera óptima de organizarse internamente a nivel del grupo. Redefinían tareas y roles. Durante esta etapa, la coordinadora del proyecto sólo actuaba como observadora e intervenía puntualmente para sugerir alguna solución o comentar un aspecto importante de la realización del proyecto. Dado que esta fase consistía principalmente en el trabajo interno de los equipos, no se aplicaron herramientas específicas que incentivaran la participación de los alumnos.

De la observación del trabajo en equipo se concluyó que cada grupo elaboró su propia estrategia de realización del proyecto: un estilo de trabajo individual, compartido por todos los integrantes a nivel de equipo y guiado por la dinámica propia de cada grupo. Así, por ejemplo, en un caso primero se repartieron los fragmentos del texto entre los miembros del grupo y cada traductor tenía que desarrollar su propio glosario para el fragmento correspondiente. Luego, la tarea del terminólogo consistía en homogeneizar todos los glosarios particulares e introducir las correcciones terminológicas necesarias. Igualmente, la edición del texto de partida y del texto de llegada recibió un tratamiento diferente según el grupo. Un equipo prefería trabajar de manera horizontal, dividiendo el texto de partida en frases e incorporándolas en español después. Otro equipo escogió una división vertical en forma de tabla, dejando en el lado izquierdo la versión de partida en polaco y en el lado derecho la versión de llegada en español.

3.4. Tercera etapa: corrección y evaluación de las traducciones

En la tercera etapa, en la que realizamos: 1) la corrección de las traducciones a nivel interno de los grupos (intragrupal); 2) la lectura conjunta (intergrupal) de los textos de llegada elaborados por los equipos; 3) la elección razonada y argumentada de una sola versión de la traducción para ser enviada a los clientes, y 4) la discusión final, la evaluación y el cierre del proyecto de traducción, aplicamos el mayor número de herramientas didácticas para incentivar la participación de los alumnos.

En primer lugar, utilizamos un foro abierto entre los 21 alumnos con notas posteriores puestas por la coordinadora con el fin de indagar qué dificultades generales y problemas de traducción puntuales se encontraban a lo largo del proceso de traducción (Tabla 3).

Tabla 3. Dificultades generales y problemas de traducción puntuales encontrados por los alumnos en los textos de partida

-
- Pobre calidad del texto de partida en lengua polaca, sobre todo en el excesivo uso de mayúsculas y su uso poco consistente.
 - Uso de los términos históricos, topónimos y antropónimos, sobre todo debido a sus referencias a la realidad y territorios de Prusia y Chequia (*Bolko I Surowy, Kacper Młodszy, rodzina von Schellendorf, nadbrzeżna skarpa Kwisy, warownia graniczna ziemno-drewniana*, etc.).
 - Uso de calcos y prestamos del inglés, sobre todo en el ámbito de ofertas comerciales del castillo y del hotel y los eventos culturales que estos centros organizan (*Hotel Przyjazny Rowerom, business center, oferta All inclusive, wypożyczalnia kijków Nordic Walking*, etc.).
 - Uso de terminología especializada en el ámbito de la arquitectura y construcción (*oranżeria, krajnik, wykusz*, etc.), del equipo técnico de las salas de conferencias, de caza, y de tratamientos de belleza en los centros de spa.
 - Uso de referentes culturales, sobre todo en la descripción de eventos culturales y deportivos organizados por estos recintos al aire libre (*kulig, wata cukrowa, łodzie smocze, gala jeździecka, majówka rycerska, andrzejki*, etc.).
 - Una gran variedad de tipos de textos y estilos incluidos (reseña histórica, descripción arquitectónica de los interiores históricos, descripción técnica del equipo para la sala de conferencias, leyendas locales sobre gnomos, listado de precios del hotel, menús de restaurantes, presentación de ofertas comerciales para ciertas fechas y eventos del año, etc.).
-

Utilizando la misma herramienta didáctica del foro abierto de discusión con notas posteriores, hemos podido constatar qué estrategias elaboraron los alumnos para superar las dificultades y solucionar los problemas encontrados (Tabla 4).

Tabla 4. Estrategias de solución de problemas propuestas por los alumnos

-
- Adaptar el método de traducción al tipo de texto y a las expectativas del lector: por ejemplo, traducir las leyendas locales sobre gnomos según un método más creativo y libre que hace referencia más directa a la imaginación del lector.
 - Elegir el método de documentación más adecuado: por ejemplo, para la traducción de los menús de los restaurantes del castillo y del hotel, buscar en internet las páginas web de empresas españolas de catering, ya que son ellas las que incluyen los menús redactados en español en sus webs con mayor frecuencia que los restaurantes tradicionales.
 - Combinar varios métodos de documentación: por ejemplo, para una mejor identificación de la terminología arquitectónica, consultar el material iconográfico reunido en internet (esquemas, fotos, dibujos de los elementos de arquitectura) y, si existe tal oportunidad, consultar las dudas de viva voz con los especialistas en este campo.

- Ir apuntando y recogiendo en los textos, glosarios o guías de estilo todas las propuestas de solución para los problemas de traducción encontrados, porque nunca se sabe hacia qué dirección irá evolucionando el texto de llegada y qué término o formulación resultará más adecuada en la versión definitiva del conjunto del texto.
- Realizar una revisión obligatoria por todos los integrantes del grupo al final del proyecto sobre la base del texto ya completamente traducido y no contentarse con revisiones fragmentadas. Ya que la parte de corrección final les pareció a los alumnos la más tediosa y aburrida, muchos se quedaban con la lectura de unos fragmentos desprovistos de contexto sin realmente ver la totalidad del texto de partida y de llegada.

Durante el uso del foro de discusión abierto, la gran mayoría de los alumnos admitió que la relación entre la cantidad de texto, el tiempo y el grado de dificultad del texto les parecieron adecuados.

La segunda herramienta didáctica que utilizamos en esta etapa de ejecución del proyecto de traducción fue, nuevamente, una encuesta muy sencilla, general y anónima, para que los alumnos escogiesen el texto de llegada que más les había gustado y para que argumentaran su elección mediante respuestas razonadas. Para nuestra gran sorpresa, el resultado de la votación de los alumnos fue bastante unánime (no se podía votar su propio grupo): ganó el texto de llegada en español elaborado por el grupo TSF (Tabla 5). El texto del grupo Cantabria también llamó la atención de los alumnos de manera especial, ya que incluía muchas soluciones ingeniosas y creativas pero siempre adecuadas a los problemas de traducción encontrados.

Tabla 5. Argumentos presentados por los alumnos a favor del texto de llegada del grupo TSF

- El texto del grupo TSF parece tener el menor número de errores. Además, la formulación de las frases reproduce de manera ideal y cuca el sentido de la versión polaca. Me convence la elección del vocabulario: comprensible, sencillo y muy variado a la vez.
- Me gusta mucho tanto la forma visual y estética como el formato. Contiene pocos errores graves. El contenido refleja todos los detalles necesarios. En la mayoría de los casos, las frases utilizadas son sencillas y de fácil comprensión.
- Forma de la presentación muy legible (en dos columnas). El formato del texto de partida mantenido en el cuerpo del texto y en las tablas (negrita, cursiva, etc.). Muy pocos errores en una extensión del texto tan grande. En todo caso, no son errores que tengan impacto sobre la calidad de la traducción. La guía de estilo muy completa. Frases lógicas, sencillas, claras.
- Creo que los fragmentos que contienen la descripción están expresados en un estilo muy fluido. Este estilo no es demasiado literal.
- Texto minuciosamente elaborado, con vocabulario apropiado. Me gusta también el estilo del texto de llegada. Además, se nota en este trabajo un gran esmero e implicación personal.
- Puntos fuertes: la presentación gráfica y la estructura de la traducción. Pocos errores. El contenido puede resultar interesante para un hispanohablante.
- La versión del grupo TSF es sencilla, clara y contiene pocos errores. Pienso que es la versión más cercana a un nativo de español.

- Este texto me parece sobre todo muy lógico. Las soluciones de la traducción encontradas por este grupo son sencillas y claras. No hay construcciones demasiado complejas y rebuscadas que dificulten la comprensión. El sentido ha sido transmitido y seguro que será comprendido por los españoles.
- Buena traducción. Un trabajo bien organizado.
- El texto de partida siempre en el lado izquierdo y el texto de llegada siempre en lado derecho. Es fácil de leer y comparar ambos. Pocos errores.
- La versión del grupo TSF me parece la más elaborada y coherente. Se lee muy bien e incluso es difícil descubrir que es una traducción. Hay una conexión natural entre los apartados, sin cambios bruscos de temas o de estilo. En el texto de llegada no están repetidos los errores del texto de partida. Se ha mejorado mucho después de la primera corrección. Estoy convencida que el texto del grupo TSF nos va a representar muy bien ante los clientes, a todos los que hemos participado en este proyecto.

Las once opiniones de los alumnos de postgrado, reproducidos en la Tabla 5, expresan la valoración de la versión española del grupo TSF y contienen muchas coincidencias (claridad, sencillez, naturalidad, coherencia, equivalencia, sentido, forma, disposición gráfica, etc.). De esta manera abierta y libre, los alumnos mencionaron varios criterios de calidad de la traducción y del trabajo organizativo y expresaron de manera indirecta la concepción de una buena traducción.

Al cerrar las actividades de evaluación de este proyecto, pedimos también a los gestores del proyecto y sus asistentes que nos entregaran de manera confidencial su opinión en cuanto al trabajo general del grupo.

4. Conclusiones

En este artículo, hemos presentado brevemente varias herramientas didácticas gracias a las cuales hemos podido incentivar en los alumnos a tener una actitud activa en todas las etapas del desarrollo de un proyecto de traducción incorporado en la asignatura de traducción inversa polaco-español a nivel de postgrado. Se han usado principalmente tres tipos de herramientas: 1) varias encuestas generales y anónimas de tipo cualitativo para tomar decisiones (iniciar el proyecto y elegir la mejor versión del texto de llegada) y recoger opiniones de los alumnos (sus inquietudes relacionadas con la realización del proyecto y sus valoraciones individuales de las traducciones); 2) una lluvia de ideas y las ideas resultantes: carta al cliente con listado de preguntas relacionadas con los encargos, las páginas web y los textos de partida; 3) un foro de discusión abierto con notas posteriores recogidas por la coordinadora para poner en común entre todos los participantes del proyecto sus comentarios en cuanto a las dificultades y problemas de traducción encontrados y estrategias de solución propuestas y aplicadas. Todas ellas dan la oportunidad a los alumnos de expresar su opinión y a los encargados del curso una excelente ocasión de escuchar la voz de sus aprendices.

Las herramientas aquí presentadas han acompañado el proceso organizativo de ejecución de los dos servicios de traducción desde el principio hasta el final. Han contribuido a fomentar la actitud participativa y colaborativa del alumnado y

a variar la metodología de la formación de traductores. Sin embargo, en varias ocasiones hemos tenido que recurrir a la variante anónima de dichas herramientas para asegurar la imparcialidad de los alumnos y proteger la subjetividad de sus comentarios. De la misma manera, y no menos importante, pensamos que dichas herramientas contribuyen claramente a la profesionalización de la formación de nuestros alumnos porque señalan maneras de establecer un diálogo con el cliente, de ser creativo, de intercambiar opiniones con los representantes de diferentes grupos profesionales (clientes, compañeros de trabajo, correctores, etc.) y de saber evaluar y argumentar.

Queremos subrayar que la metodología empleada es flexible y emergente y que no se puede prever y planificar completamente desde el principio, sino que las ideas para el diseño y el uso de las herramientas didácticas en los proyectos de tipo *in-service training* surgen según la necesidad del momento y las limitaciones encontradas. Por ese motivo, creemos que nos interesa mucho más recoger información sobre ellas y compartirla con la comunidad científica y didáctica para enriquecernos mutuamente e inspirar.

Referencias bibliográficas

- BELTRÁN, Gerardo; DEUŻNIEWSKA-ŁOŚ, Katarzyna (coord.) (2011). *Encuentros 2010. Volumen III. Traducción: ¿manipulación o transformación necesaria?* Varsovia: Instituto de Estudios Ibéricos e Iberoamericanos de la Universidad de Varsovia, Museo de Historia del Movimiento Popular Polaco.
- BILLINGHAM, Jo (2006). *Redagowanie tekstów*. Varsovia: Wydawnictwo Naukowe PWN [*One Step Ahead Editing and Revising Text*. Oxford University Press, 2002. Trad. Agnieszka DĄBROWSKA].
- DYBIEC-GAJER, Joanna (2013). *Zmierzyć przekład? Z metodologii oceniania w dydaktyce przekładu pisemnego = Measuring Translation? Towards an Assessment Methodology in Translator Education*. Cracovia: Universitas.
- GALÁN-MAÑAS, Anabel (2011). «Translating authentic technical documents in specialised translation classes». *Jostrans. The Journal of Specialised Translation*, 16, pp. 109-125. <http://www.jostrans.org/issue16/art_manas.php> (Consulta: 15 septiembre 2014).
- GOUADEC, Daniel (2007). *Translation as a Profession*. Ámsterdam, Filadelfia: John Benjamins.
- (2005a). «Modèle unifié d'exécution de prestations de traduction/traducteur avec applications à la pratique professionnelle et à la formation des traducteurs». *Meta*, 50, 4.
- (2005b). «Modélisation du processus d'exécution des traductions», *Meta*, 50, 2, pp. 643-655.
- GRABOWSKA, Monika; KUZNIK, Anna; WYSŁOBOCKI, Tomasz (2013). «Ekspertryza na temat założeń koncepcyjnych mobilnej aplikacji elektronicznej do samodzielnej nauki języków obcych (języka angielskiego, z możliwością rozszerzenia na języki romańskie)» [«Informe pericial sobre el diseño de una aplicación móvil para el autoaprendizaje de lenguas extranjeras (de inglés, con posibilidad de incluir lenguas románicas)»]. Informe pericial no publicado, encargado por Linguario SL. Convenio número 53/WF/2013 de 24/06/2013, firmado entre Linguario SL y la Facultad de Filología, Universidad de Wrocław, Polonia.

- KAUFMAN, Stefan; PAPROCKA, Natalia (2009). «Relations notionnelles en terminologie : problèmes de description terminographique». En: BOGACKI, Krzysztof; CHOLEWA, Joanna; ROZUMKO, Agata (eds.). *Methods of lexical analysis: theoretical assumptions and practical applications*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, pp. 203-213.
- KIRALY, Don (2003). «From teacher-centred to learning-centred. Classrooms in translator education: Control, chaos or collaboration?». En: PYM, Anthony; FALLADA, Carmina; BIAU, José Ramón; ORENSTEIN, Jill (eds.). *Innovation and E-learning in Translator Training. Reports on Online Symposia*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili: Servei de Publicacions, pp. 27-31. <http://isg.urv.es/library/papers/innovation_book.pdf>. (Consulta: 15 septiembre 2014).
- KUZNIK, Anna (en prensa) [a]. «Expérience d'un travail coopératif institutionnel avec les acteurs économiques du marché. Projet pilote de traduction à l'Institut d'Études Romanes de l'Université de Wrocław». En: MONTI, Enrico; SCHNYDER, Peter (eds.). *Traduire à plusieurs / Collaborative Translations. Anciens défis et nouveaux enjeux*. París: Orizons.
- (en prensa) [b]. «Work content of in-house translators in small and medium-sized industrial enterprises. Observing real work situations». *JoSTrans. The Journal of Specialised Translation*.
- (en prensa) [c]. «Translation as a paradigmatic universal, post-industrial, knowledge-based and innovative service». *inTRAlinea. online translation journal*.
- (2007). «Les "tâches de traduction" en tant qu'indicateurs de la compétence de traduction dans une approche comportementale». En: GOUADEC, Daniel (dir.). *Quelle qualification universitaire pour les traducteurs ?* París: La Maison du Dictionnaire, pp. 117-132.
- (2008). «La investigación sobre el ámbito laboral del traductor». En: PEGENAUTE, Luis; DECESARIS, Janet; TRICÀS, Mercè; BERNAL, Elisenda (eds.). *La traducción del futuro: mediación lingüística y cultural en el siglo XXI. La traducción y su entorno*, Barcelona: PPU. Promociones y Publicaciones Universitarias, pp. 369-379.
- (2010). *El contenido de los puestos de trabajo de los traductores. El caso de los traductores internos en las empresas de traducción de Barcelona*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. <<https://www.educacion.es/teseo/mostrarRef.do?ref=880851>> (Consulta: 15 septiembre 2014). [Publicación: Saarbrücken: AV Akademikerverlag GmbH & Co. KG/ Editorial Académica Española, 2012].
- (2011). «Puestos de trabajo híbridos. Cuatro indicadores del carácter heterogéneo de los puestos de trabajo internos en traducción». *Sendebarr*, 22, pp. 283-307.
- (2013). «In-service training w kształceniu tłumaczy. Projekt pilotażowy na Uniwersytecie Wrocławskim» = «In-service Training of Translators. Pilot Project at the University of Wrocław». *Między Oryginałem a Przekładem = Between Originals and Translations*, 19-20, pp. 101-121. <<http://www.akademicka.pl/doi/10.12797/MOaP.19.2013.19-20.08>> (Consulta: 15 septiembre 2014).
- (2014). «Prácticas, in-service training y transferencia del conocimiento. Formación de traductores e investigación en traducción, en contacto con la realidad del mercado». En: AMIGO EXTREMERA, José Jorge (coord.). *Traducimos desde el Sur. Actas del VI Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones, pp. 566-586.
- KUZNIK, Anna; VERD, Joan Miquel (2010). «Investigating Real Work Situations in Translation Agencies. Work Content and its Components». *Hermes – Journal of Language and Communication Studies*, 44, pp. 25-43. <<http://download2.hermes.asb.dk/archive/download/Hermes-44-kuznik&verd.pdf>> (Consulta: 5 septiembre 2014).

- KUZNIK, Anna; HURTADO ALBIR, Amparo; ESPINAL BERENGUER, Anna (2010). «El uso de la encuesta de tipo social en Traductología. Características metodológicas». *MonTI. Monographs in Translation and Interpretin*, 2, pp. 315-344. <<http://dx.doi.org/10.6035/MonTI.2010.2.14>> (Consulta: 15 septiembre 2014).
- OROZCO JUTORÁN, Mariana (2012). *Metodología de la traducción directa del inglés al español. Materiales didácticos para traducción general y especializada*. Granada: Editorial Comares.
- PAPROCKA, Natalia (2012). «Autour de la version polonaise du dictionnaire multilingue de football UEFA. Expérience de l'élaboration des articles polonais». En: BOGACKI, Krzysztof; CHOLEWA, Joanna; ROZUMKO, Agata (eds.). *Formal and Semantic Aspects of Linguistic Research = Aspects sémantiques et formels dans les recherches linguistiques*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, pp. 221-232.
- SCHJØLDAGER, Anne; GOTTLIEB, Henrik; KLITGÅRD, Ida (2008). *Understanding Translation*. Aarhus: Academica.
- SKIBIŃSKA, Elżbieta (2007). «Entre rêve et réalité : insertion professionnelle des diplômés en études françaises, filière traduction». En: GOUADEC, Daniel (dir.) *Quelle qualification universitaire pour les traducteurs ?* París: La Maison du Dictionnaire, pp. 87-94.
- (2011). «Les études romanes en Pologne : la traduction dans la recherche et dans l'enseignement». En: GIERMAK-ZIELIŃSKA, Teresa; NALIWAJEK, Zbigniew; ŻUROWSKA, Joanna (dirs.). *Les études romanes / françaises hier et aujourd'hui. 90 ans des études romanes à l'Université de Varsovie*. Varsovia: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, pp. 79-86.
- SKIBIŃSKA, Elżbieta; KAUFMAN, Stefan (2000). «Intégration de la formation des traducteurs dans le cursus philologique: une greffe réussie». En: GOUADEC, Daniel (dir.). *Formation des traducteurs. Actes du Colloque International, Rennes 2 (24-25 septembre 1999)*. París: La Maison du Dictionnaire, pp. 239-246.
- TORRRES-HOSTENCH, Olga (2010). «An overview of the research on occupational integration in translation studies according to a map of occupational integration concepts», *Perspectives: Studies in Translatology*, 18, 1, pp. 23-38. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09076760903447646#.VBQ7bZR_t2E> (Consulta: 15 septiembre 2014).
- (2012). «Occupational integration training in Translation». *Meta*, 57, pp. 787-812.

RESSENYES

ABRAMS, Sam (*et al.*); MAS LÓPEZ, Jordi (ed.)

L'haiku en llengua catalana

Santa Coloma de Queralt: Obrador Edèndum, 2014, 200 p.

ISBN 978-84-939169-9-2

La literatura japonesa és present al món literari català des de fa més d'un segle, i al llarg d'aquest temps han aparegut, a part de les traduccions, un bon nombre de creacions pròpies basades en formes literàries japoneses, entre les quals destaquen l'haiku i la tanka en l'àmbit de la poesia.

La tanka ja es va tractar al segon volum de la col·lecció «Escriny», subtitulada encertadament amb els mots «tradició i crítica», que sintetitzen tant la línia general de la col·lecció com la base d'aquest llibre. Aquest cinquè volum de la col·lecció és una compilació d'estudis d'experts i professionals de la literatura sobre aquesta altra forma cabdal de la poesia japonesa, l'haiku. Per mitjà d'aquests textos el lector s'adona de l'enriquiment cultural fruit de les interaccions entre diferents tradicions literàries. Els diversos treballs que integren aquest volum mostren els diferents graus d'adaptació o apropiació amb què s'ha conreat aquesta forma poètica, en alguns casos utilitzant-ne només la mètrica, en altres tenint en compte també aspectes de contingut de l'antecedent japonès clàssic, o de vegades s'analitzen també les variacions

que hi introdueix cada autor, que dota les seves obres de la singularitat pròpia d'una creació artística.

Les aportacions que formen aquest llibre es deriven de les ponències de la jornada «L'haiku en llengua catalana», que va aplegar tant experts del món acadèmic, com Mercè Altimir o Denise Boyer, com escriptors i traductors que coneixen aquest gènere des de la seva pròpia experiència, com Sam Abrams o Miquel Desclot. Aquesta diversitat d'autors contribueix a la riquesa no només de contingut, sinó també estilística, del volum.

L'autor de cadascun dels articles, nou en total, tracta d'un tema molt concret des d'una perspectiva diferent, tot i que tenen en comú el fet que la majoria se centren en un o diversos autors d'haikus.

El primer article, de Mercè Altimir, es diferencia dels altres pel fet que no se centra en autors concrets, sinó que parla de la complexitat de traslladar l'haiku a una cultura i una literatura tan diferents de les d'origen. Analitza la innovació artística i la distinció, problemàtica i complexa, entre «traducció» i «transmissió», i ofereix una

reflexió molt interessant sobre l'haiku en la literatura catalana des del punt de vista de la psicoanàlisi.

A continuació Rosa Delor, que té una llarga trajectòria estudiant l'obra d'Espriu, parla de la influència del pensament budista en la poesia d'aquest escriptor i mostra amb exemples els conceptes clarament importats del budisme zen.

Els tres articles següents tracten d'autors clau en la nova entrada en escena de l'haiku a la literatura catalana cap al final dels anys setanta. Sam Abrams analitza el diàleg d'Agustí Bartra (autor d'*Haikus d'Arinsal*) amb el pensador Leszek Kolakowski; Francesc Parcerisas tracta del procés d'escriptura i de publicació del «Quadern de viatge, juny i juliol, 1978», de Josep Miquel Sobrer, que mostra el coneixement del diari de viatge de Bashô que hi havia ja en aquella època; Enric Balaguer assenyala la influència de l'estil literari de Bashô en les obres de Francesc Prat i Ponç Pons, dos autors que inclouen haikus en les seves obres, i no només utilitzen la forma de l'haiku, sinó que també reflecteixen en el contingut elements de l'haiku japonès clàssic com ara les referències a la natura, les estacions, etc.

Els quatre últims autors se centren en escriptors posteriors que han emprat l'haiku de maneres diferents. Abraham Mohino analitza els haikus de Felícia Fuster, que contradiu decididament la idea de Riba sobre la impossibilitat d'adoptar de l'haiku res més que la forma. Fuster aconsegueix una innovadora aproximació al model de l'haiku japonès recorrent a recursos sintàctics i tipogràfics, entre d'altres. Denise Boyer ofereix un llistat cronològic dels haikus de Miquel Martí i Pol, i en fa una anàlisi acurada en relació amb la resta de poesia de l'autor, a més d'intentar determinar-ne les característiques bàsiques i els models que podia haver seguit. L'article de Miquel Desclot presenta els haikus de Joana Raspall, deixeblla de Carles Riba, i com el títol indica («Joana Raspall, una autora oculta»), té l'objectiu de donar-la a conèixer i revin-

dicar-ne la qualitat, ben il·lustrada amb els haikus que ofereix com a exemple, i que inciten a llegir-ne més. Finalment, Sebastià Bonet analitza la distribució sintàctica del discurs en els haikus de tres autors contemporanis (Jordi Vintró, Lluís Urpinell i Iban L. Llop), n'inclou algun d'inèdit i en remarca les divergències amb el model de Riba, com en l'ús de la rima, que no és present tampoc en l'haiku japonès.

En resum, els objectius d'aquest llibre queden molt ben definits en el pròleg de Jordi Mas López: «tant destacar l'interès literari dels haikus escrits en les darreres dècades, i actualment, en llengua catalana, com revelar la complexitat intercultural que implica la incorporació d'una forma japonesa en la nostra literatura» (p. 12).

Aquest llibre és molt recomanable per a descobrir altres facetes de l'haiku diferents del clàssic japonès, com també de la literatura en llengua catalana, enriquida pel contacte amb la literatura japonesa, i entendre els processos que generen innovacions en els sistemes literaris. També ofereix al lector l'oportunitat d'aproximar-se a autors (o part de l'obra d'altres autors) encara poc coneguts malgrat el seu valor literari.

A més, és una lectura molt agradable perquè tots els autors dels articles tenen una llarga experiència en l'àmbit literari, sigui com a autors, traductors o crítics i estudiosos. Això es fa palès no només en la pulcritud que s'observa en l'estil dels articles, sinó també en l'estructura, que no és rígida i típica, sinó que s'adapta amb naturalitat als continguts de cada capítol, amb mostres de gran creativitat especialment al final dels articles. En comptes d'acabar amb unes conclusions de forma prefixada, més aviat presenten alguna reflexió o fins i tot algun poema que il·lustra o resumeix el que volen expressar.

Alba Serra-Vilella

Universitat Autònoma de Barcelona
Facultat de Traducció i d'Interpretació



BRACHO LAPIEDRA, Llum (ed.)

El corpus COVALT: un observatori de fraseologia traduïda

Aquisgrà: Shaker Verlag, 2013, 318 p.

ISBN 978-3-8440-1494-5

COVALT (Corpus Valencià de Literatura Traduïda) és un grup de recerca de la Universitat Jaume I que treballa des del 2001 en la compilació i anàlisi de textos literaris narratius en anglès, alemany i francès, i les respectives traduccions al català.

Aquest llibre, editat per Llum Bracho Lapedra amb contribucions de Josep R. Guzmán, Heike van Lawick, Josep Marco, Ulrike Oster i Joan Verdegall, representa la síntesi d'una de les línies de treball que COVALT desenvolupa des de 2003 sobre unitats fraseològiques (UF).

L'extensió d'aquest corpus de textos complets originals i traduïts és de més de quatre milions de paraules, extretes d'obres publicades de 1990 a 2000 en editorials del País Valencià. El corpus està format per 90 parelles d'obres subdividides en 3 subcorpus segons la llengua: anglès (42 obres), francès (30) i alemany (18).

El llibre conté set articles dels membres del grup, escrits amb gran rigor científic i profusió de dades, fet que demostra la solidesa i llarga trajectòria d'aquest grup de recerca, que ja ha gaudit de diversos projectes finançats d'institucions públiques per desenvolupar la feina.

A «Els estudis de traducció basats en corpus» (p. 5-48), Josep Marco descriu, des d'un punt de vista diacrònic i sincrònic, la lingüística de corpus, els elements definitoris de la metodologia de corpus i els estudis de traducció basats en corpus. Segons Marco, els primers signes d'interès per aquesta metodologia es van donar als països escandinaus cap a la dècada dels vuitanta del segle passat, tot i que fou a mitjan anys noranta que els articles *programàtics* de Mona Baker «van donar a la disciplina un sentit de la direcció en fer confluïr el potencial ofert pels corpus electrònics amb els estudis descriptius

sobre la traducció tal com havien estat dibuixats per Toury a partir de 1980». Després d'un repàs a tots els teòrics que s'han interessat per aquesta metodologia, una de les remarques finals de Marco apunta que la caracterització del llenguatge traduït amb metodologia de corpus només pot procedir de manera cumulativa, per mitjà de la recollida d'una gran quantitat de dades basades en combinacions lingüístiques diferents, encàrrecs diferents, etc., i de la seva anàlisi sistemàtica. I això converteix aquesta mena de recerca, conclou Marco, en una gran empresa col·lectiva.

De l'aplicació informàtica que permet crear concordances bilingües en brut, l'AlfraCOVALT, en parla Josep R. Guzman a «El corpus COVALT i l'eina d'alineament de frases AlfraCOVALT» (p. 49-60). Aquesta eina, de resultats satisfactoris segons Guzman, composta per una interfície i un programa gestor, es va crear amb el llenguatge de programació *Pascual Object* per tal de poder operar amb el corpus COVALT.

Al tercer capítol, «COVALT com a observatori sociològic de literatura traduïda» (p. 61-128), Joan Verdegall ens presenta una visió molt aprofundida de la realitat de les traduccions al País Valencià, amaniada amb uns annexos molt significatius i amb taules i esquemes també en el cos del text. De fet, COVALT actua d'observatori, en el sentit que vigila els paràmetres socials en què es veu immers el procés de la traducció literària. Aquesta informació és bàsica per als temes tractats en aquest capítol, com ara les claus sociològiques de la traducció de la narrativa al PV (traductors, editorials, combinacions lingüístiques, etc.) a partir del corpus COVALT, i l'evolució de la traducció de la literatura al PV.

S'hi inclouen la novel·la i el conte (NC), i la literatura infantil i juvenil (LiJ).

Heike van Lawick, al quart capítol, «L'anàlisi traductològica d'unitats fraseològiques» (p. 129-161), ens ofereix una proposta teòrica per a l'anàlisi traductològica dels fraseologismes a partir de l'estudi dels corrents teòrics de la traducció o de la lingüística contrastiva sobre UF.

Els tres darrers capítols, de base empírica, corresponen a l'anàlisi d'unitats fraseològiques de base somàtica en anglès, francès i alemany i en els textos meta en català.

«La traducció de les unitats fraseològiques de base somàtica en el subcorpus anglès-català» (p. 163-215), a càrrec de Josep Marco, té com a objectiu descriure la conducta traductora en relació amb els somatismes i, més concretament, tretze lemes que designen en anglès parts o fluids del cos i els seus equivalents en català. Segons l'autor, les anàlisis contingudes en aquest volum pretenen donar una nova perspectiva a l'estudi de la interfície entre traducció i fraseologia: la pròpia dels estudis empírics basats en corpus electrònics. El subcorpus anglès-català de COVALT consta de 23 obres i, com a curiositat, de 571.909 paraules del TO i 589.450 paraules del TM. Entre els autors buidats hi figuren Poe, Chesterton, Lovecraft, Joyce o Henry James. De l'anàlisi se n'extreu que els traductors malden per traduir els UF dels originals de manera que la solució sigui un fraseologisme. Citem alguns dels múltiples exemples que apareixen en els diferents apartats i taules del capítol: *Blast my EYES* (*Typhoon*, Conrad) es tradueix com a *Maleït siga* i la tècnica utilitzada, segons Marco, és «UF diferent»; en canvi, considera *Vés amb compte amb la llengua, xicot!*, versió de *Watch your TONGUE, lad* (*The Keeper*, Faville), com una «UF semblant»; i «no UF» el *¡Calla!*, translació del fraseologisme *Hold your TONGUE* (*The Strange Case of Mr Jekyll and Dr Hyde*).

«Les unitats fraseològiques somàtiques franceses i catalanes en COVALT: localit-

zació, freqüència i anàlisi» (p. 217-265), de Joan Verdegal, analitza des de la mateixa perspectiva que Marco un subcorpus COVALT de 20 obres (10 originals i 10 traduccions), format per 270.437 paraules del costat francès i 266.424 del costat català. Maupassant, Mérimée, Stendhal, Nerval o Voltaire figuren entre els autors traduïts. Alguns dels avantatges de l'estudi amb COVALT són la visibilitat de moltes dades, en forma de taules i annexos, que altrament no es podrien processar, com ara quins són els somatismes més productius i quins no tenen rellevància fraseològica, el grau de propensió de cada llengua a l'ús d'UF, etc. Verdegal destaca també la importància que mereixen les aplicacions didàctiques sobre la traducció de somatismes, desenvolupades al capítol de tres maneres: incentivant l'autoavaluació ovaluació, alertant sobre els errors de traducció i sensibilitzant els estudiosos de la importància de disposar d'un corpus d'equivalències amb context. Un exemple girat al català amb un fraseologisme i amb una metàfora i somatisme semblants és *Se mit en tête qu'il pourrait lui résigner son bénéfice* (*L'Ingénu*, Voltaire): *es va clavar en el cervell la idea que podria cedir-li el seu càrrec*. En canvi, a l'exemple següent, el TO no inclou cap metàfora, ni somatisme ni fraseologisme, mentre que el català l'incorpora: *Il parlait encore, lorsque je vis entrer un home tout nu* (*Lune*, Cyrano de Bergerac) es transforma en *Encara estava parlant quan vaig veure entrar un home nu de pèl a pèl*.

En la mateixa línia segueix «Anàlisi dels somatismes del subcorpus alemany-català», de Ulrike Oster i Heike van Lawick. El capítol s'inicia amb una explicació i quadre del subcorpus, format per 18 obres (d'autors com ara E. T. A. Hoffmann, Brecht, Kafka, Roth, Nöstlinger) en alemany i les versions corresponents en català, de les quals hi ha vuit originals concebuts per a infants i adolescents. Les autores descriuen el procés de selecció dels elements analitzables, els criteris i concep-

tes per a la comparació, l'anàlisi quantitativa i qualitativa de les dades, tot il·lustrat amb taules segons les tècniques de traducció d'UF emprades. A les conclusions, destaquen la creativitat dels traductors a l'hora de reproduir el significat i l'expressivitat de les UF, així com els problemes encarats. I, des d'una perspectiva quantitativa, constaten que el grau d'activitat fraseològica s'incrementa a les traduccions. Una mostra la tenim en la versió catalana de la frase *Sachen machts du (Vorsatdkrokodile, Max von der Grün)*, sense UF, per *No tens dos dits de front*, una UF en tota regla. La tècnica contrària (de UF al TO a no UF al TM) la trobem a *Er rennt über Hals und Kopf nach Hause (Das Fräulein von Scuderi, E. T. A. Hoffmann)*, versionada en *Corria desenfrenadament cap al seu taller*.

En resum, aquest volum és una aportació molt important a l'estudi de la fraseologia de corpus traduïda i comparada. El text mostra la qualitat de la recerca del grup COVALT pel que fa a unitats fraseològiques, i s'agraeix l'equilibri entre capítols més teòrics i de contextualització (trajectòria dels estudis de traducció basats en corpus, proposta teòrica per a l'anàlisi traductològica dels fraseologismes) i els més empírics (resultats dels estudis fets amb els subcorpus en alemany, anglès i francès al català).

Xus Ugarte i Ballester
 Universitat de Vic
 Facultat d'Educació, Traducció
 i Ciències Humanes



GARCIA SALA, Ivan; SANZ ROIG, Diana; ZABOKLICKA, Bożena (ed.)
Traducció indirecta en la literatura catalana
 Lleida: Punctum, 2014, 199 p.
 ISBN 978-84-941987-7-9

«If one assumes that a translation is a poor copy of the original, then an indirect translation is inevitably a poor copy of this poor copy». L'estudiosa Hannah Pięta recorda aquest raonament que parteix, és clar, d'un prejudici cap a la traducció per il·lustrar l'argument que potser explica la desatenció dels estudiosos cap al fenomen de la traducció indirecta. Lluny d'aquesta simplificació, el llibre que ressenyem contribueix indubtablement a rescabalar part d'aquesta desatenció i explica amb molta claredat la complexitat d'un fenomen com la traducció indirecta i el seu paper en la configuració d'un sistema cultural. El volum *Traducció indirecta en la literatura catalana*, editat per Ivan Garcia Sala, Diana Sanz Roig i Bożena Zaboklicka, recull les aportacions de vuit estudiosos en el marc del V Simposi sobre Traducció i Recepció en la Literatura Catalana Contemporània, celebrat el desembre de 2013, que organitza el Grup d'Estudis de Traducció, Recepció i Literatura Catalana (TRILCAT).

Els resultats que presenta el llibre són de dues classes: en primer lloc, de tipus metodològic i procedimental, perquè la contribució de Pięta, «What do (we think) we know about indirectness in literary translation? A tentative review of the state-of-the-art and possible research avenues», descriu la situació dels estudis sobre traducció indirecta i proposa algunes nocions terminològiques que podrien cobrir part de les mancances actuals que dificulten la recerca en aquest àmbit. Així mateix, les aportacions dels especialistes forneixen, com indica Pięta que passa en molts casos, uns models metodològics *de facto* útils per a altres recerques sobre traducció indirecta. En segon lloc, i aquest, és clar, n'és el resultat més evident, les aportacions del volum contribueixen al coneixement del sistema

literari català de l'època contemporània, des de mitjan segle XIX, amb una aportació sobre la traducció de la *Iliada* que va publicar Conrad Roure, fins als nostres dies, amb l'estudi de les últimes incorporacions de literatura japonesa al mercat editorial català.

Després de traçar un estat de la qüestió sobre els estudis de traducció indirecta i la terminologia en llengua anglesa que han posat en circulació alguns estudiosos, Pięta sistematitza algunes de les característiques d'aquest fenomen a partir de cinc preguntes bàsiques sobre la traducció indirecta: què és, on té lloc, quan té lloc, per què té lloc i quins efectes té en la literatura de recepció. Aquestes preguntes permeten a l'autora qüestionar alguns pressupòsits que regeixen sovint els estudis sobre traducció indirecta, com ara que és una pràctica limitada a les literatures perifèriques o dominades, o bé a aproximar-s'hi exclusivament com a fenomen històric, malgrat la presència que té actualment en moltes literatures.

Com assenyalàvem, l'objectiu principal del volum és oferir una mirada sobre la traducció indirecta en la literatura catalana. En les aportacions dels especialistes, aquesta mirada es construeix a partir d'un punt de vista descriptiu i historicista; gràcies al tractament d'autors, obres i èpoques diverses, obtenim una visió transversal sobre el fenomen a les lletres catalanes contemporànies. L'aportació de Joan-Josep Mussarra estudia la traducció d'un clàssic grec, la *Iliada*, feta a partir de les versions franceses de Pierre Giguet i Leconte de Lisle. Conrad Roure va ser l'encarregat d'elaborar aquesta traducció en prosa destinada a la publicació al *Diari Català*, que va editar-se entre 1879 i 1881. L'estudi d'aquesta traducció, pionera en la introducció i la popularització dels clàssics

grecollatins en català a l'època contemporània, permet a Mussarra posar en relleu alguns condicionants decisius en el procés d'anostrament, com ara la manca de normativització de la llengua, la falta d'una tradició filològica sòlida i, en conseqüència, la dependència absoluta dels textos pont en francès.

Un cas ben diferent d'incorporació de textos estrangers al català per mitjà d'una altra llengua de mediació són les versions de poesia xinesa, que disposen d'il·lustres conreadors des del començament del segle xx. Manel Ollé dibuixa un panorama molt complet dels traductors i poetes autors de versions que parteixen sobretot de traduccions angleses i franceses. En aquest cas, a diferència del context decimonònic en què Roure publica la seva *Ilíada*, el sistema cultural català, marcat pels canvis determinants que van suposar el modernisme i, especialment pel que fa a la traducció, el noucentisme, incorpora les versions de poesia xinesa sense connotar l'apropament indirecte de cap matís despectiu, sinó ben al contrari. Poetes com Apel·les Mestres, Marià Manent, Josep Carner o Joan Ferraté presenten sovint les seves versions de poesia xinesa com a obra pròpia elaborada a partir de les traduccions en altres llengües, i no pas com a traduccions. El cas segurament més paradigmàtic és el de Marià Manent: de la totalitat dels seus poemes, 70 textos són creacions originals, mentre que més de 150 són versions indirectes dels clàssics xinesos.

Altres literatures que han arribat als lectors en català per via indirecta són la noruega, la polonesa i la russa. Pel que fa a la primera, la incorporació al català d'un autor tan determinant per als models literaris modernistes com Ibsen arriba mitjançant el francès i l'alemany. Carolina Moreno, traductora d'Ibsen a partir del noruec, repassa retrospectivament les traduccions indirectes que se n'han fet, i comenta alguns aspectes de les que Feliu Formosa va fer a partir de versions alemanyes, especialment en allò que afecta les

necessitats específiques d'un text dramàtic. Moreno, que va revisar els trasllats indirectes amb Feliu Formosa per a la reedició, valora l'èxit d'aquesta traducció indirecta, que atribueix al talent i l'experiència de Formosa com a escriptor, traductor i home de teatre.

En segon lloc, Bożena Zaboklicka presenta les traduccions de l'obra de l'escriptor polonès Henryk Sienkiewicz. En aquest cas, les traduccions indirectes tant al català com al castellà van ser extraordinàriament prolífiques a causa del gran èxit editorial de Sienkiewicz, que el converteixen en l'autor polonès més publicat a l'Estat espanyol. No és estrany, doncs, que el resultat de les traduccions sigui d'allò més bigarrat: Zaboklicka comenta adaptacions, versions, mutilacions i alteracions del text de tota mena, d'entre les quals en sobresurt l'ús ideològicament interessat que se'n va fer alguna vegada amb la finalitat d'identificar la literatura de l'autor amb la militància catòlica.

En tercer lloc, l'estudi d'Ivan Garcia Sala se centra en l'estratègia seguida per la col·lecció «Biblioteca Univers», dirigida per Carles Soldevila a l'Editorial Catalònia, per tal d'emascarar les traduccions indirectes: la creació d'una traductora fictícia, de nom Olga Savarin, que va signar nombroses traduccions del rus a quatre mans al costat d'un traductor català. Tot i que la literatura russa es traduïa indirectament al català des del final del segle XIX, durant els anys vint la canonització de Dostoievski a Europa motivà la reivindicació de traduccions directes, encara més tenint en compte les crítiques que rebien moltes versions franceses que sovint mutilaven i alteraven substancialment els originals. Aquest fet explica la invenció d'una traductora que convidava el públic a pensar que les traduccions eren directes i que creava, per tant, un producte editorial amb el valor afegit (però fraudulent) de la traducció directa al català.

Finalment, l'estudi de Jordi Mas López i Alba Serra-Vilella que tanca el volum està

dedicat a un període molt ampli, comprès entre el 1904 i el 2011, i analitza quantitativament les traduccions directes i indirectes de literatura japonesa al català. En primer lloc, els autors comparen les dades tenint en compte els gèneres que s'han traduït, les llengües de partida per a les traduccions indirectes i les traduccions directes. Aquesta anàlisi els permet constatar que el volum més important de traduccions s'ha produït en els últims anys, ja entrat el segle XXI, quan la narrativa japonesa sembla que ha començat una «invasió subtil» del panorama editorial en català, en paraules del traductor Albert Nolla. És també en els últims anys que trobem reflexions o justificacions dels traductors del japonès sobre la seva tasca, tal com analitzen els autors a la segona part de l'estudi.

Així, doncs, el volum que tenim a les mans és una aportació pionera en els estudis de traducció. La varietat de les contribucions que s'hi apleguen il·lustra la complexitat d'una pràctica com la traduc-

ció indirecta i posa en relleu el paper que juga en la configuració d'un sistema cultural. Un cop superats els prejudicis simplificadors que citàvem al principi, i que redueixen la traducció a una activitat subsidiària que no fa sinó empobrir originals, caldria tenir en compte la mediació indirecta des de diversos àmbits d'estudi. Com indiquen els editors del volum, poden sentir-se interpel·lats tant els especialistes que parteixen de perspectives diacròniques com són la història literària i de la traducció, com els que parteixen de la perspectiva sincrònica de la traductologia. El llibre que ens ocupa és sens dubte una bona porta d'entrada a aquest aspecte de la comunicació entre cultures i una mostra excel·lent del seu impacte en l'àmbit català.

Pep Sanz Datzira

Universitat Autònoma de Barcelona
Facultat de Traducció i d'Interpretació



MANTEROLA AGIRREZABALAGA, Elizabete
La literatura vasca traducida
Berna: Peter Lang, 2014, 267 p.
ISBN 978-3-0343-1490-9

Este libro es el décimo volumen de la colección «Relaciones literarias en el ámbito hispánico: traducción, literatura y cultura» publicada por Peter Lang, y se basa en la tesis doctoral de Elizabete Manterola titulada *Euskal literatura beste hizkuntza batzuetara itzulia: Bernardo Atxagaren lanen itzulpen moten arteko alderaketa* (Literatura vasca traducida: comparación entre distintos tipos de traducción de la obra de Bernardo Atxaga), defendida en 2012. La principal originalidad de la obra es que en vez de partir de la cultura meta, como es habitual en los Estudios Descriptivos de Traducción, la autora toma la cultura origen como punto de partida. Esta decisión implica que uno de los objetivos de la investigación es compilar un catálogo de las obras vascas traducidas a otros idiomas sin límite geográfico ni lingüístico. A menudo las traducciones de literatura vasca se patrocinan desde la cultura origen, por lo que la decisión resulta lógica. Además, Manterola nos recuerda en el primer capítulo que no hay que olvidar el desinterés de las culturas meta hacia «nuestra *pequeña* literatura» (p. 13).

El segundo capítulo describe la situación diglósica del euskera, ya que está estrechamente relacionada con el estatus minoritario de su literatura y la complejidad del sistema literario vasco. Manterola se basa en la definición de sistema literario propuesta por Even-Zohar y concluye que el vasco no es puro ni autónomo, por lo que lo califica de «incompleto». Ilustra este argumento con ejemplos de la dependencia y la marginalidad del sistema literario vasco con respecto al sistema literario español, como la distribución de las obras en las librerías: la «literatura vasca» o la «literatura en euskera» se clasifica aparte, como si se tratara de un género, e incluye traduccio-

nes en euskera, mientras que las obras en castellano se dividen en distintas categorías genéricas. Manterola resume algunos de los factores que rodean la traducción de la literatura vasca a otros idiomas: la falta de demanda de traducciones de literatura vasca y el necesario patrocinio de las instituciones de origen; la influencia positiva que el éxito de las traducciones en castellano ejerce en el propio sistema origen (las ventas de las obras vascas también crecerán) y la dependencia que eso supone (la versión en lengua dominante se convierte en el original y las traducciones a otros idiomas partirán de la lengua dominante); la importancia de los premios literarios; la escasez y la falta de profesionalización de los traductores. Cabe destacar que estas características son aplicables a otras literaturas minoritarias, de ahí el interés de este apartado. En este capítulo, se abordan también las posibles definiciones del término «literatura vasca», aunque esta cuestión no se plantea hasta la página 40 y la variedad de términos empleados a lo largo del libro de manera arbitraria confunde al lector (literatura vasca, literatura en euskera, literatura eusquérica, literatura escrita en vasco). El capítulo termina con una descripción de la historia de la literatura vasca, las traducciones al euskera y los estudios de traducción en el País Vasco.

En el tercer capítulo, dedicado al marco teórico, Manterola destaca el interés del enfoque adoptado: las traducciones también tienen un impacto en la cultura de partida e incluso modifican el estatus del original. Sitúa su trabajo dentro de los Estudios Descriptivos de Traducción, subraya la importancia de varios factores extratextuales (la manipulación, las relaciones de poder, el patrocinio) y los relaciona con el caso de la traducción de la literatura vasca. Ofrece una revisión de la investigación en torno a la

«traducción vasca» (es decir, en euskera y del euskera) e identifica una laguna que este trabajo quiere colmar: la mayoría de estudios tratan de las traducciones de otras lenguas al euskera, pero apenas se ha estudiado la traducción de la literatura vasca a otros idiomas. A continuación, Manterola ofrece un repaso bibliográfico muy completo de las investigaciones realizadas acerca de los tres tipos de traducción habituales en este contexto: autotraducciones, autotraducciones en colaboración y traducciones indirectas. Estos tres tipos de traducción están estrechamente relacionados con el estatus de una literatura, por lo que este repaso bibliográfico es muy útil para otros contextos que implican literaturas minoritarias o marginalizadas. La revisión bibliográfica reúne reflexiones de investigadores en distintos contextos lingüísticos y es especialmente valiosa, ya que a menudo estas investigaciones se encuentran desperdigadas. El apartado dedicado a la autotraducción y a la autotraducción en colaboración incluye ejemplos interesantes de los motivos por los que varios escritores vascos han decidido autotraducirse.

El cuarto capítulo está dedicado al análisis de varios datos del catálogo ELI (Euskal Literatura Itzuliaren Katalogoa, Catálogo de Literatura Vasca Traducida), que se encuentra disponible en la página web del Instituto de Euskara de la Universidad del País Vasco. Este impresionante compendio reúne 935 títulos traducidos a 38 lenguas de 480 obras originalmente escritas en euskera. Manterola expone con todo detalle los criterios de selección, las fuentes consultadas y las dificultades a las que se ha enfrentado para crear el catálogo. Aunque la autora no lo mencione, el listado de dificultades para realizar este catálogo podría servir para reflexionar sobre lo que indican estas dificultades. Por ejemplo, Manterola afirma que, a menudo, libros que «al parecer pueden ser traducciones» no ofrecen ninguna información al respecto (p. 114); hay traducciones indirectas en las que el original en euskera no

se menciona y el castellano aparece como lengua original; y muchas veces es difícil identificar quién es el traductor. Esta falta de datos indica actitudes hacia la traducción, la traducción indirecta y el estatus o la visibilidad del traductor, por lo que sería interesante analizar el contexto que las rodea (de qué tipo de libros se trata, en qué combinaciones lingüísticas ocurre, cómo evoluciona...); en este sentido, el trabajo de Manterola abre las puertas a futuras investigaciones. El análisis de los resultados del catálogo presentado en este capítulo se organiza en torno a varios parámetros: la cronología, el número de obras originales por autor, el número de publicaciones meta por autor, las obras más traducidas, los traductores más prolíficos, los géneros y las lenguas meta. Después de presentar estos datos acompañados de extensas explicaciones —que quizá se podrían haber representado únicamente de forma gráfica para dedicar más espacio a las conclusiones—, Manterola plantea la hipótesis principal de su estudio: «considerando que existen diferentes tipos de traducción, intentaremos identificar y describir las diferencias que pueda haber entre ellas» (p. 143).

En el quinto capítulo, Manterola examina un corpus reducido: doce obras de Bernardo Atxaga traducidas a siete lenguas meta. El capítulo describe paso a paso el análisis paratextual, macrotextual y microtextual. Los datos que revela el análisis paratextual sobre el tipo de traducciones son incompletos, por eso es necesario completar los datos con un análisis macrotextual y microtextual. Por ejemplo, los datos de la página de créditos de un libro pueden hacer pensar que se trata de una traducción directa, pero el análisis macrotextual (el título y las divisiones de capítulos y párrafos) pueden indicar lo contrario. El análisis microtextual realizado por Manterola se centra en examinar las traducciones de los nombres propios y los colores, y servirá para confirmar el tipo de traducciones (traducción alógrafa, indirecta, autotraducción y autotraducción en

colaboración). La autora presenta una tabla con los datos al final de cada análisis y esta tabla se va completando a medida que éste avanza. Gran parte del capítulo está dedicado a presentar datos estadísticos que se completan con algunos ejemplos concretos de gran interés, como la descripción del proceso de traducción de *Obabakoak* y *Sara izeneko gizona* al castellano, y la opinión de Atxaga sobre la autotraducción en colaboración (p. 168-174). Estos casos demuestran la complejidad de los procesos de traducción y el interés de estudios concretos que complementen esta investigación. En cuanto a las diferencias entre tipos de traducción, Manterola no ha podido establecer ningún tipo de norma. En cambio, ha encontrado diferencias entre las traducciones al castellano (más cercanas al polo de la aceptabilidad) y las traducciones a otros idiomas (más cercanas al polo de la adecuación). La aceptabilidad de las traducciones al castellano está relacionada con la participación del autor en el proceso.

Como muchas adaptaciones de tesis doctorales, el libro contiene numerosos errores de estilo y algunas repeticiones. A

pesar de estos defectos menores, supone una importante contribución a los Estudios Descriptivos de Traducción, a las investigaciones acerca de la literatura vasca y su traducción, y a la reflexión sobre la traducción de literaturas minoritarias. Las principales aportaciones de este trabajo son el extenso catálogo de las traducciones y la clasificación de los tipos de traducción habituales en la traducción de la literatura vasca. Entre los lectores potenciales de este libro, se encuentran no sólo investigadores interesados en literatura vasca o en la traducción de la literatura vasca, sino también todo aquel que se interese por la traducción de literaturas minoritarias. Tampoco hay que olvidar que este libro explora un terreno poco investigado y en ese sentido abre las puertas a nuevas investigaciones en torno a la traducción de la literatura vasca.

Maialen Marin-Lacarta
Hong Kong Baptist University



MonTi (Monografies de Traducció i d'Interpretació), 6, 2014, 282 p.
ISSN 1889-4178

Amb nou articles dedicats a la lexicografia, *MonTi (Monographs in Translation and Interpreting)* torna amb el retrobament periòdic obligat entre la Traducció i l'estudi del lèxic. Tot que la unitat de traducció pot ser una paraula, una locució, una col·locació o una frase, i que la unitat de significat pot ser un lexema o un afix, la lexicografia descriu aquestes unitats anomenades «paraules» i delimitades per dos espais que, com diuen Calvo i Calvi (*Traducción y lexicografía: un diálogo necesario*, p. 11-36 —castellà— y 37-62 —anglès—), sembla que mereixen moltes menys revistes especialitzades monogràfiques que la disciplina de Traducció. Tractant-se en tots casos de disciplines abocades a una pràctica, sembla que la lexicografia no suscita una reflexió teòrica tan gran. Aquests autors descriuen la relació d'amor-odi del traductor amb el diccionari així: el traductor n'espera molt i hi reflexiona poc. En els diccionaris bilingües o multilingües l'equivalència no és contextual com en el cas de la traducció, o millor dit, se'n fa una abstracció del màxim nombre de contextos habituals, la qual cosa pot suposar una limitació. Els autors aporten el resultat de les seves enquestes i corroboren que els traductors prefereixen fer servir recursos en línia per a les seves consultes, en les quals predomina la consulta a glossaris especialitzats o a Google i Wikipèdia a la consulta als diccionaris bilingües o monolingües, que sovint es fa per corroborar allò que ja se sap. La definició és una informació considerada essencial, seguida de l'equivalència, i l'especificació del domini és un aspecte ignorat pels estudiants, menys avesats. No queda clar si la terminologia és lexicografia especialitzada (Bergenholtz i Tarp 2010) i, per tant, una part de la lingüística, o bé és una disciplina a banda; en qualsevol cas, sembla que les opinions sobre les eines lexicogràfiques es poden dividir en

dos grups: aquells qui consideren el procés de traducció com un tot només delimitat per les eines, i aquells qui desglossen el procés en diferents fases per a les quals es necessiten diferents eines. Sobre la diferència entre diccionaris en paper i diccionaris electrònics, els autors apunten que en els darrers es va superant la tendència a seguir la rigidesa dels primers. En general, el traductor troba a faltar més informació contrastiva en els diccionaris quan treballa en traducció inversa: aspectes textuals, pragmàtics i sobre la matèria. A partir de Hartmann (1994), es recomana l'ús de texts paral·lels com a font d'equivalències i de col·locacions per a configurar els diccionaris. La influència de la lexicografia en la Traducció és manifesta, però no tant a l'inrevés.

Sven Tarp (*Reflexiones sobre el papel y diseño de los diccionarios de Traducción Especializada*, p. 63-89) es basa en la teoria de les funcions lexicogràfiques per matisar diferències importants entre un diccionari bilingüe i un de Traducció. El mètode lexicogràfic de copiar d'altres diccionaris es mostra insuficient, així com d'altres mètodes com ara fer qüestionaris a l'usuari o bé observar el procés de traducció, els quals resulten cars. Es proposa el mètode de «deducció», o col·laboració entre un lexicògraf i un traductor, com ja es fa a la universitat d'Aarhus amb el resultat de diversos diccionaris especialitzats que tenen en compte les diferents fases del procés de Traducció. L'autor fa una descripció d'aquestes fases i dels tipus de traductors especialitzats (graduats, estudiants, experts en l'especialitat, i també de les funcions d'una obra lexicogràfica: comunicatives, cognitives, operatives, interpretatives; la lexicografia només afecta les cognitives i comunicatives. L'article descriu les mancances del traductor en cada fase sense proposar-hi solucions con-

cretes. A partir de Duva *et al.* (1992), conclou que les incerteses dels estudiants són dues: la matèria i el lloc de les paraules en l'univers, així com el *world knowledge* (Varantola 1998). D'una manera una mica confusa l'autor pensa que la definició de termes i la descripció de paraules i expressions generals han de tenir ubicacions diferents en els diccionaris bilingües i monolingües respectivament, tot i que proposa un model nou de diccionari que combini tota mena d'informació, possibilitat que només és factible per als diccionaris en línia. Però aquests constructes pateixen de la manca d'una teoria avançada de la lexicografia. La sobrecàrrega informativa s'evita en els models T Ford i Rolls Royce que descriu a tall d'exemple.

Fuertes-Olivera, Nielsen i Bergenholtz (*The Diccionario Inglés-Español de Contabilidad: Traducción de frases y expresiones*, p. 91-114) fan una crítica de les enquestes fetes als estudiants (perquè consideren que només reflecteixen el punt de vista dels enquestats), i també als recursos terminològics en general, els quals consideren massa vagues perquè no tenen en compte la tipologia dels usuaris ni les situacions. Esmenten Dancette (2011), que afirma que allò que l'usuari necessita és l'adquisició i l'organització del coneixement d'un determinat camp del saber; aquest aspecte s'hauria d'assolir per mitjà de les relacions semàntiques. Tanmateix, les funcions lèxiques de Melcuk que són la base de DiCoInfo no són útils per als diccionaris especialitzats. En darrer lloc, la Teoria Funcional de la Lexicografia que proposen identifica els usuaris potencials abans de definir com ha de ser el diccionari. Sobre la definició d'allò que és un diccionari, exclouen d'aquesta categoria els ortogràfics, els de freqüències i els bilingües que no expliquin el significat dels mots. Els autors consideren el «diccionari monolingüe polifuncional» inútil per a la traducció, perquè no conté trasllats de col·locacions, exemples de competències i notes contrastives. La proposta dels autors

és la d'un diccionari que hauria de contenir diferents diccionaris, de manera que la distinció entre monolingüe i bilingüe desapareixeria. Presenten els *Accounting Dictionaries* (diccionaris de comptabilitat amb els idiomes danès, espanyol i anglès) com un exemple d'eina adaptada a les necessitats comunicatives i cognitives dels usuaris, amb definicions, equivalències i traducció de frases, col·locacions i expressions, i també dades gramaticals.

Durán Muñoz i Fernández Sola (*Trandix: Herramienta proactiva para la búsqueda terminológica del traductor y su evaluación*, p. 115-139) presenten TRANDIX, una eina per a la cerca terminològica i l'elaboració de recursos terminogràfics amb una finalitat comunicativa de codificació o descodificació i una finalitat cognitiva que té en compte els usuaris potencials (en aquest cas, els traductors). Parteix d'una base de dades sobre el turisme d'aventura en anglès, espanyol i alemany que defuig la concepció lineal i recolza en aplicacions informàtiques com ara hiperenllaços o cerca textual, i que té la possibilitat de seleccionar la informació que es vol visualitzar en cada terme i permet consultes flexibles, dinàmiques i ràpides. També es descriu un experiment fet amb alumnes de traducció per conèixer la satisfacció de l'usuari amb TRANDIX, que va demostrar que el programa agilitza la recerca documental i escurça el temps invertit en la traducció.

Gallego (*Terminología y traducción económica francés-español: evaluación de recursos terminológicos en el ámbito contable*, p. 141-166) avalua recursos terminològics en l'àmbit contable (francès-castellà) i fa un estat de la qüestió de les aportacions de Gerzymish-Arbogast, Camps Olivé, Dancette, Fraile Vicente i Tebé Soriano que assenyala que caldria incloure més informació sistemàtica basada en les relacions de sentit i reforçar la informació lèxica paradigmàtica que permetés destriar les diferents propostes de traducció (variació terminològica), millorar la codificació de

les expressions idiomàtiques, ampliar precisions semàntiques i evitar la redundància. Els recursos terminològics s'han d'avaluar tenint en compte el col·lectiu d'usuaris, en concret els traductors en formació de tercer cicle (màster) i en el context textual de l'economia. Les fonts de documentació són textos multilingües, fonts lèxiques d'Internet i corpus paral·lels. Hi ha tres tipus de recursos bàsics: fonts humanes (experts, fòrums com ara ProZ), fonts temàtiques (textos paral·lels) o fonts lingüístiques (diccionaris, glossaris, bases de dades). Una observació interessant és que no es pot abusar dels fòrums i plantejar només preguntes. Les variants denominatives es consideren «soroll informatiu». Per millorar els recursos l'autor proposa incorporar informació de tipus conceptual (arbres nociònals), informació de tipus pragmàtic (informació contextual) i informació de tipus fraseològic.

Corpas i Roldán (*Análisis de necesidades documentales y terminológicas de médicos y traductores médicos como base para el diseño de un diccionario multilingüe de nueva generación*, p. 167-202) analitzen les necessitats de metges i traductors en el disseny d'un diccionari multilingüe mitjançant una enquesta trilingüe (castellà, anglès, alemany). Els dos col·lectius comparteixen els mateixos recursos amb finalitats documentals i terminològiques diferents. MedTrad i Tremédica compten com a recursos electrònics, així com el DTM de la Reial Acadèmia Nacional de Medicina, amb lemes simples i compostos. El qüestionari que es planteja té preguntes relatives a assumptes personals i professionals i a les necessitats documentals i terminològiques, amb preguntes de resposta única o de tipus matriu. El procés de selecció de suport informàtic per a l'enquesta (Google Drive, SurveyMonkey, TELL-ME o Lime Survey) està descrit amb detalls segons les possibilitats ofertes per cadascun, així com els processos de distribució i recollida de dades. Encara que no totes les respostes dels enquestats siguin completes,

se n'extreuen unes conclusions no gaire rellevants en el cas dels professionals de la medicina, perquè el diccionari que voldrien com a «ideal» no discrepa gaire dels existents. Sí que cal comentar que els professionals de la medicina volen un diccionari general, en contraposició als traductors especialitzats, que prefereixen diccionaris independents per especialitats; i que els metges es mostren a favor de la traducció automàtica.

Buendía i Faber (*Collocation dictionaries: A comparative Analysis*, p. 203-235). Les col·locacions són tan importants com la gramàtica (Rundell 2010) i una de les claus per a la naturalitat en l'idioma. Després de constatar que n'ha augmentat el nombre, les autores comparen diccionaris de col·locacions amb tres grans representants per a l'anglès: BBI, OCD, MCD. En el cas del BBI *Combinatory Dictionary of English* 1, 2 i 3, la compilació no és basada en corpus, sinó en la intuïció lingüística dels autors, i és de fet un diccionari de combinacions que incorpora informació de valències gramaticals, i distingeix entre col·locacions gramaticals (sota una paraula dominant) i lèxiques. Existeixen set tipus de col·locacions lèxiques segons diferents combinacions sintàctiques (n+v, n+adj, etc.). L'ordenació es fa pel nom i, si n'hi ha dos, pel segon. L'OCD (*Oxford Collocations Dictionary*) és fruit de les combinacions més recurrents a l'Oxford English Corpus, de dos bilions de paraules ordenades segons l'estructura gramatical. Presta una atenció especial als sintagmes. Quan hi ha polisèmia es proporcionen definicions. En darrer lloc hi ha el MCD (*MacMillan Collocations Dictionary*), que és el més recent (2010) i està basat en el *World English Corpus*. Té també com a objectiu millorar l'estil d'escriptura dels estudiants i incorpora la metodologia d'extracció *word sketches*, basada en Kilgarriff (holandès, anglès, japonès, eslovè), que permet obtenir llistats amb més de dos terços de col·locacions útils. En comparació, el MCD té menys entrades, però suposada-

ment són més completes que els diccionaris anteriors. Els patrons sintàctics (n+v, n+adj) ordenen, però la distinció semàntica és menys clara. També hi ha REDES. *Diccionario combinatorio del español contemporáneo* (Bosque 2004), basat en un corpus de 250 milions de mots extret de diaris espanyols i sud-americans entre 1993 i 2003, i té un resum a PRÁCTICO (Bosque 2006), que perd informació semàntica. Inclou fenòmens de combinatòria més enllà de les col·locacions. Conté entrades analítiques amb paraules seleccionadores i entrades creuades amb paraules seleccionades, amb els diferents sentits o conceptes explicats en lletres majúscules, i també indica la freqüència. En darrer lloc hi ha el DICE (*Diccionario de Colocaciones del Español*, Vincze i Alonso 2011), restringit al domini dels sentiments, i que només conté 211 lemes associats a una unitat lèxica o més. Permet un ús doble: cercar bases o cercar *collocates*. Com els altres, té l'objectiu d'ajudar l'estudiant i disposa d'una ajuda a la redacció, en què s'analitzen diversos tipus de cerca i es detallen les diferències entre un diccionari i l'altre en un esquema molt útil de la plana 230.

Vaxelaire (*Dictionnaires et Traduction de Romans Contemporains*, p. 237-257) planteja la utilitat limitada dels diccionaris en la traducció de novel·les, i la necessitat d'un diccionari cultural electrònic, perquè les referències culturals d'un país no poden traslladar-se a un altre. Els termes tècnics, l'argot o les sigles són motius de consulta en traduir novel·les policíques, per exemple, i també els conceptes filosòfics o de jardineria. Els diccionaris bilingües contenen glosses que aporten informació, però no van bé per aprendre a traduir, perquè a la nomenclatura cal afegir-hi regles combinatòries basades en una teoria del signe i una teoria del text (Rastier 1994). L'autor esmenta el cas dels noms propis com un exemple d'incoherència als diccionaris, així com el tractament dels noms *les plus récents* (es refereix als neologismes). Anota que en el cas de l'argot també hi ha

mancances i incongruències degudes al tabú, i també en el cas dels regionalismes. En traduir cal tenir en compte el propòsit artístic de l'autor del text, les altres obres que ha escrit, el gènere i la relació de l'obra amb d'altres autors. Per això proposa més profunditat cultural en els diccionaris, tant de la cultura culta com de la que denomina *partagé* o comuna, considerada un tipus de cultura transversal. També diferencia entre els conceptes *enciclopèdic* i *cultural*, i n'aporta nombrosos exemples. Aquesta desiderata de diccionari cultural ha de tenir un format electrònic perquè es pugui navegar i accepti revisions diàries; l'avantatge d'un diccionari d'aquest tipus es fa patent en el cas de les frases fetes o unitats polilèxicals. Urgeix una reforma lexicogràfica que harmonitzi els dos pols poc satisfactoris: d'una banda, una tradició lingüística que considera la llengua un sistema immanent i, de l'altra, una tradició referencialista de realisme naïf (l'enciclopèdia que només es preocupa de l'objecte).

Sánchez Martín (*Lexicografía, Traducción y Terminología: Relaciones a partir de Della Geometria di Orontio Fineo Tradotte da Cosmo Bartoli*, p. 258-282). Els llibres del matemàtic Orontio Fine van gaudir de gran difusió durant el segle XVI. La traducció dels clàssics grecs anava acompanyada de traduccions a les llengües vulgars, després de la tradició medieval que tenia com a referents els textos en llatí. L'autor fa un estudi terminològic que compara el text font i la traducció italiana observant processos de convergència lèxica i neologismes formals i semàntics, i estudia 7 dels 33 capítols de l'obra acarrant-los amb el diccionari de *l'Accademia della Crusca* (1612-1923) i el *Vocabulario Etimologico della Lingua Italiana* (Pianigiani 1907). El traductor Cosmo Bartoli va estar al servei de l'església i de Cosme I de Mèdici i participà activament en les traduccions científiques de l'època al voltant de l'arquitectura, la medicina i les matemàtiques. L'anàlisi històrica de la traducció i la lexicografia diacrònica són un

instrument important en l'estudi de la història literària. L'autor presenta una taula analítica de terminologia de la geometria en què s'acara el text llatí amb les corresponents traduccions anotades en la versió castellana. Un examen detingut revela divergències en les opcions terminològiques del traductor, que de vegades aparca el significat llatí i recorre al fons patrimonial o bé a recursos traductològics com ara les paràfrasis, perífrasis glossadores i altres formulacions de la versió popular davant de la culta. Tradueix, per exemple, *línia*

obliqua per línia torta. Tot i això, els referents grecollatins acostumen a respectar-se i conviuen amb les solucions del romanç. S'observen dificultats en l'especificitat terminològica dels problemes i teoremes, que el traductor italià reproduceix sense aclarir-los en la seva traducció.

Anna Aguilar-Amat

Universitat Autònoma de Barcelona
Facultat de Traducció i d'Interpretació



Normes per a la presentació d'originals

S'admetran originals en català, castellà, anglès i francès, que s'hauran d'enviar a la redacció de la revista:

Quaderns. Revista de Traducció
 Departament de Traducció i d'Interpretació
 Universitat Autònoma de Barcelona
 Edifici K. 08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès)

Els originals s'hauran de lliurar en **suport magnètic**, acompanyats de tres còpies en suport paper. L'extensió dels articles serà d'entre 10 i 15 planes o d'entre 20.000 i 30.000 espais aproximadament. En el cas de les ressenyes, d'entre 3 i 4 planes o 6.000/8.000 espais aproximadament. Els articles aniran acompanyats d'un **resum** de 10 línies, així com entre 3 i 6 **paraules clau** en la llengua de l'article i en anglès.

El **títol del manuscrit** s'indicarà al començament del text i anirà seguit del nom complet de l'autor i de la institució a la qual pertany, si escau, o bé de la seva activitat professional. Cal incloure al final del text l'adreça completa de l'autor.

Les **il·lustracions, els gràfics o les taules** s'inclouran dins el text, al lloc adient, o bé es dibuixaran amb nitidesa en fulls a part, clarament numerats i amb indicació del lloc del text on han de figurar.

Les **notes a peu de pàgina** hauran de ser les mínimes imprescindibles i s'inclouran a peu de pàgina. Els números volats que facin referència a les notes aniran després dels signes de puntuació.

Les **expressions estrangeres o que es vulguin destacar** aniran en format de cursiva. Feu servir cometes baixes o llatines (« ») per a les citacions, i cometes altes o angleses (“ ”) en cas que calgui fer ús de cometes dintre d'una citació.

Les **citacions** de més de dues línies d'extensió s'han de fer en paràgraf sagnat i en un cos més petit que la resta del text, deixant una línia blanca abans i després de la citació.

Les **referències bibliogràfiques** s'indicaran per mitjà del nom de l'autor o editor de l'obra citada, seguit de l'any de publicació i, en cas de citacions, s'hi afegirà la pàgina corresponent de l'original, tot això entre parèntesis. Ex.: (MORRIS 1993b: 154-155).

La bibliografia contindrà les obres citades al text, en ordre alfabètic i pel sistema d'autor i data, és a dir, indicant, per aquest ordre, el nom de l'autor o editor, l'any de publicació, el títol complet (en cursiva si es tracta d'un llibre o publicació periòdica i entre cometes si es tracta d'un article), el lloc de publicació i l'editorial. Ex.:

LEFEVERE, André (1992). *Translating Literature. Practice and Theory in a Comparative Literature Context*. Nova York: The Modern Language Association of America.

VERMEER, Hans-J. (1978). «Sprache und Kulturanthropologie». *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 4: 1-21.

MOUNIN, Georges (1963). «La notion de qualité en matière de traduction littéraire». A: CARY, Edmon i JUMPELT, Rudolph (eds.). *Quality in Translation*. Nova York: Macmillan.

Drets de publicació

- a) *Quaderns. Revista de Traducció* es publica sota el sistema de llicències Creative Commons segons la modalitat «Reconeixement - No Comercial (by-nc)»: es permet la generació d'obres derivades sempre que no se'n faci un ús comercial. Tampoc no es pot utilitzar l'obra original amb finalitats comercials».
- b) Així, quan l'autor/a envia la seva col·laboració accepta explícitament aquesta cessió de drets d'edició i publicació. També autoritza *Quaderns. Revista de Traducció* a incloure el seu treball en un fascicle de la revista per a la seva distribució i venda. Aquesta cessió sobre el treball es duu a terme a fi que sigui publicat a *Quaderns. Revista de Traducció* en un termini màxim de dos anys.
- c) Amb l'objectiu d'afavorir la difusió del coneixement, *Quaderns. Revista de Traducció* s'adhereix al moviment de revistes d'Open Access, i lliura la totalitat dels seus continguts a diferents repositoris sota aquest protocol; per tant, la remissió d'un treball perquè sigui publicat a la revista pressuposa l'acceptació explícita, per part de l'autor/a, d'aquest mètode de distribució.

Guidelines for contributors

Contributions should be submitted in Catalan, Spanish, English or French, and should be sent to the editor of the journal:

Quaderns. Revista de Traducció
Departament de Traducció i d'Interpretació
Universitat Autònoma de Barcelona
Edifici K. 08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès)

Manuscripts should be submitted on **diskette**, together with three print-outs. Articles should be between 10 and 15 pages long (approximately 20,000-30,000 spaces). Reviews should be between 3 and 4 pages long (approximately 6,000-8,000 spaces). Articles should be accompanied by a 10-line **summary** and 3-6 **key words**, both in the language in which the article is written and in English.

The **title of the manuscript** should be given at the beginning of the text, followed by the full name of the author and the institution to which he or she belongs, or the author's profession, as appropriate. The author's full address should be included at the end of the text.

Illustrations, graphs and tables should either be included in the appropriate place within the text or drawn clearly on separate sheets and numbered clearly, with a corresponding indication in the text at the point where they should appear.

Footnotes should be kept to a minimum and should appear at the end of the text or on a separate sheet. Numbers in the text corresponding to the footnotes should be placed after the punctuation.

Foreign words or phrases, or those that the author wishes to emphasise should be in italics. Double inverted commas (" ") should be used for quotations, while single inverted commas (' ') should be used whenever inverted commas are required within a quotation.

Quotations longer than two lines should be indented and in a smaller type than the surrounding text. A space of one line should be inserted both before and after the quotation.

Bibliographical references should consist of the name of the author or editor of the work concerned, followed by the year of publication and, in the case of quotations, the original page number, all of which should be written in brackets, as in the following example: (MORRIS 1993b: 154-155).

The bibliography should contain the works quoted in the text, in alphabetical order, according to author and date, that is, indicating, in this order, the name of the author or editor, the year of publication, the full title (in italics in the case of a book or periodical, and between commas in the case of an article), the place of publication and the publisher. Example:

LEFEVERE, André (1992). *Translating Literature. Practice and Theory in a Comparative Literature Context*. New York: The Modern Language Association of America.

VERMEER, Hans-J. (1978). «Sprache und Kulturanthropologie». *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 4: 1-21.

MOUNIN, Georges (1963). «La notion de qualité en matière de traduction littéraire». In: CARY, Edmon i JUMPELT, Rudolph (eds.). *Quality in Translation*. New York: Macmillan.

Publication rights

1. *Quaderns. Revista de Traducció* is published under the licence system Creative Commons, according to the modality «Attribution-Noncommercial (by-nc): derivative work is allowed under the condition of non making a commercial use. The original work cannot be used with commercial purposes».
2. Therefore, everyone who sends a manuscript is explicitly accepting this publication and edition cession. In the same way, he/she is authorizing *Quaderns. Revista de Traducció* to include his/her work in a journal's issue for its distribution and sale. The cession allows *Quaderns. Revista de Traducció* to publish the work in a maximum period of two years.
3. With the aim of favouring the diffusion of knowledge, *Quaderns. Revista de Traducció* joins the Open Access journal movement, and delivers all its contents to different repositories under this protocol; therefore, sending a manuscript to the journal also entails the explicit acceptance by its author/s of this distribution method.



BUTLLETA DE SUBSCRIPCIÓ

Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de Publicacions
Apartat postal 20. 08193 Bellaterra (Barcelona). Espanya
Tel. 93 581 10 22. Fax 93 581 32 39. sp@uab.cat

Nom i cognoms

Institució

Direcció

Població Província CP

Telèfon Fax NIF

Vull subscriure'm a la revista QUADERNS. REVISTA DE TRADUCCIÓ a partir del número

PVP exemplar: 12 €

Despeses d'enviament: tots els enviaments incrementaran el seu preu d'acord amb les tarifes de correus.

FORMA DE PAGAMENT

Contra reembors

Domiciliació bancària

VISA

Data de caducitat: __ / __ / __

MASTERCARD

Data de caducitat: __ / __ / __

Data

Signatura

DOMICILIACIÓ BANCÀRIA

Senyors,

Els agrairé que, a partir d'aquesta data, i fins a nova ordre, vulguin atendre amb càrrec al meu compte els rebuts que a nom meu presenti la revista QUADERNS. REVISTA DE TRADUCCIÓ del Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona

Nom del titular

Banc/Caixa Codi

Agència Codi

Número del compte corrent o de la llibreta (tots els dígits)

Adreça de l'agència

Població Província CP

Data

Signatura

QUADERNS

REVISTA DE TRADUCCIÓ

Núm. 22, 2015, p. 1-434
ISSN 1138-5790 (paper), ISSN 2014-9735 (digital)
<http://ddd.uab.cat/record/40>

Dossier. Traduir teatre a la postguerra: Josep Maria Poble i Bonaventura Vallespinosa

Presentació. **Judit Fontcuberta**

Josep Maria Poble, comediògraf i traductor de teatre. **Jaume Ferrer i Puig**

Poble i Vallespinosa, el gust i la necessitat. **Margarida Aritzeta**

Josep M. Poble i l'adaptació d'*El malalt imaginari*, de Molière, i altre vodevils provinents del francès. **Marta Giner Jané**

Comèdies d'exili: Eduard Borrás i Maruxa Vilalta, traduïts per Josep M. Poble. **Teresa Julio**

Poble adapta Simenon. Una tria ètica. **Pau Joan Hernández**

Les traduccions teatrals de Bonaventura Vallespinosa. **Rosend Arqués**

Bonaventura Vallespinosa i les traduccions de Pirandello. **Miquel Edo**

Bonaventura Vallespinosa i el teatre clàssic francès: Molière, Racine. **Joaquim Sala-Sanahuja**

La modernitat estètica com a imponderable: Vallespinosa traductor de Cocteau, Ionesco i d'altres contemporanis. **Ramon Lladó**

Articles

Traducción y propaganda religiosa: Gibraltar y la labor traductora de Juan María Gutiérrez y la traducción. Los casos de José Antonio Miralla y Juan Cruz Varela. **Patricio Fontana**

La textualización de la diglosia en las autotraducciones intraestatales. **Rexina R. Vega**

Lluís Capdevila i Vilallonga: un traductor de l'època de preguerra entre la memòria i l'oblit. **Núria Camps Casals**

Les autotraduccions al castellà de la novel·lística de Xavier Benguerel. **Maria Dasca**

La creació d'una genealogia femenina mitjançant la traducció: Maria-Mercè Marçal i Montserrat Abelló. **Caterina Riba Sanmartí**

Puntuació i traducció: *Verführung* i *Der Tangospieler*. **Josep R. Guzmán**

Llegir, interpretar, traduir: el difícil equilibri entre el text original i el text meta. Anna-Maria **Corredor Plaja**

Traduzione del sé. L'ineludibile necessità del tradurre. **Alex Borio**

Fomentando la creatividad: una propuesta didáctica para el aula de traducción. **Ana Rojo; Purificación Mesguer**

El Trabajo de Fin de Grado en el Grado de Traducción e Interpretación: evaluación de competencias y contenidos asociados al título. Estudio analítico y consecuencias didácticas. **Silvia Roiss**

English Language Teaching for Translator and Interpreter Trainees: Syllabus analysis and design. **Enrique Cerezo Herrero**

Aplicación práctica de la interpretación judicial a las aulas universitarias. **Aurora Ruiz Mezcua**

Traducción y metáfora: Estudio de metáforas cognitivas del Tribunal Supremo de los Estados Unidos. **Laura Vegara Fabregat**

Estudio contrastivo del folleto médico (inglés-español). **Goretti Faya Ormia**

Estudio descriptivo de la subtitulación para niños sordos y con discapacidad auditiva en las cadenas infantiles y juveniles en Espanya. **Ana Tamayo**

Cinematic Multilingualism in China and its Subtitling. **Xiaochun Zhang**

Experiències

¿Cómo incentivar la participación del alumnado? Experiencia de un proyecto piloto de traducción en la Universidad de Wrocław. **Anna Kuznik**