

Subvenciones para la elaboración de un juego digital de traducción multilingüe basado en unidades fraseológicas frecuentes en *The Chronicles of Narnia* de C. C. Lewis: una propuesta de plataforma lúdica-didáctica basada en *Corpora*

Grants for the development of a digital multilingual translation game based on frequent phraseological units in The Chronicles of Narnia by C. C. Lewis: a proposal for a recreational-didactic platform based on Corpora

RECIBIDO 21-4-2019 | ACEPTADO 12-11-2019

TALITA SERPA 0000-0003-3324-9593

RENATA DE OLIVEIRA SBROGIO 0000-0003-2243-9535

CELSO FERNANDO ROCHA 0000-0002-0640-0115

Universidade Estadual Paulista (Brasil)

ABSTRACT

This work uses subsidies extracted from the corpus based on *The Chronicles of Narnia* (English ↔ Portuguese ↔ Spanish) for translation teaching, by indexing data in a digital game. Therefore, we use Phraseodidactics and Corpus Studies as well as researches about games for ludic teaching, in order to promote the perception of more frequent phraseological units in the original and translated texts. We selected some combinations such as: *By The Lion*/ “Em nome do Leão”/ “En nombre del León” and converted them into keys to a maze, in which the translator options allow the advance through the successive stages of the game to the end of the match.

KEYWORDS: Corpus Based Translation Studies; Phraseological Units; Ludic and didactic games in digital environments; *Narnia*.

Este trabajo utiliza subvenciones del *corpus* de la obra *The Chronicles of Narnia* (inglés ↔ portugués ↔ español) para la enseñanza de traducción, por medio de la indexación de los datos en un juego digital. Disponemos de la Fraseodidáctica y de los Estudios de Corpus; así como de investigaciones sobre juegos para la enseñanza lúdico-didáctica, con el propósito de promover la percepción de Unidades Fraseológicas de mayor frecuencia en los textos originales y traducidos. Elegimos combinatorias como: *By the Lion* / "Em nome do Leão" / "En nombre del León" y las convertimos en claves de un laberinto, en el que las opciones traductoras suministradas permiten avanzar por las sucesivas etapas hasta el final de la partida.

PALABRAS CLAVE: Estudios de la Traducción Basada en Corpus; Unidades Fraseológicas; Juegos Lúdico-didácticos en Ambientes Digitales; *Narnia*.

1. INTRODUCCIÓN

Conceptos pedagógicos orientados al *juego* como herramienta de enseñanza y aprendizaje siempre han estado presentes en los Estudios de Educación, puesto que el *juguetear* forma parte de la evolución humana, que reelabora constantemente los instrumentos de adquisición de conocimientos para obtener una gratificación psicológica asociando *conocimientos* a actividades placenteras (Luckesi, 2004; Maturana, Verden-Zöllner, 2004).

Así, los *juegos* siempre han permitido la fijación de contenidos y han aumentado los estímulos, elevando los niveles de curiosidad, agilidad, concentración y razonamiento (Friedmann, 2006; Kishimoto, 2002). Sin embargo, con el advenimiento de la internet y de diversos dispositivos electrónicos, así como de sus recursos, se han podido desarrollar nuevos parámetros didácticos e incorporarlos al contexto escolar, ampliando las fronteras entre los mundos real y virtual y conectando *videogames*, películas, libros al entorno digital de un sistema de aprendizaje con numerosas interfaces (Brougère, 1993).

En el ámbito de la Educación Superior, sin embargo, esta interacción parece sólo presentar proyecciones iniciales en trabajos como los de Mattar (2010), Alves (2015) los cuales, entre otros investigadores, destacan la propuesta de desarrollo de juegos con un propósito que atraviesa la idea de mero entretenimiento y que permite a los alumnos experimentar situaciones de forma que causen un impacto positivo en la evolución de determinadas *competencias profesionales*.

En lo que se refiere a los Estudios de la Traducción, estas visiones aún no han ganado espacio entre las investigaciones sobre una metodología didáctica para la práctica de la profesión, aunque exista una intensa producción científica en el ámbito de la Pedagogía de la Traducción (Díaz Fouces, 1999; Hurtado Albir, 2000, 2005). Esta viene articulando, en las últimas décadas, las más diversas áreas, buscando promover habilidades y saberes necesarios para la profesionalización del traductor, destacando, entre ellas, las metodologías de una práctica traductora basada en corpus (Laviosa, 2010; Serpa, Rocha, 2016; Serpa, Camargo, Sabino, 2017).

Así, estos estudios apuntan a la elaboración de actividades pedagógicas dirigidas a la adquisición de *competencias traductorales*¹, centrándose en el uso de *corpus* para la recopilación de datos de texto en varios idiomas y para la búsqueda de soluciones y de estrategias de traducción para *expresiones* y *fraseologías* (López-Rodríguez, Tercedor-Sánchez, 2008; Gallego-Hernández, 2015).

Nos parece, por tanto, que vincular los supuestos explotados por los investigadores en Traducción a una práctica de enseñanza orientada al uso de *juegos digitales* aporta a la formación de *competencias* los beneficios resultantes de estas teorizaciones, haciendo hincapié en las concepciones de *ludicidad*. Además, es pertinente utilizar la dinámica del entorno cibernético para el uso efectivo de subvenciones procedentes de investigaciones guiadas en la Lingüística de Corpus (en adelante LC).

Siendo así, nuestro objetivo, en el presente trabajo, es levantar datos lingüísticos para la elaboración de un *juego* orientado a la percepción de las unidades fraseológicas (UFs) presentes en *The Chronicles of Narnia* (Lewis, 2001 [1955]) y en sus respectivas traducciones a las lenguas española y portuguesa, *As crônicas de Nárnia* (2009[1955]) y *Las crónicas de Narnia* (1993[1955]), realizadas por Paulo Mendes Campos y María Rosa Duhart Silva.

Presentamos un breve esbozo de la estructura inicial de la plataforma en la que las opciones de traducción adoptadas de manera coparticipada por los estudiantes serán subrayadas, lo que les permite avanzar a pasos dentro de un laberinto, de modo que, gradualmente, avanzan para salir de las trampas, mientras que reflexionan acerca de los impactos de las decisiones y procedimientos traductores adoptados mediante *unidades fraseológicas* (UFs) de mayor frecuencia.

Creemos que de esta forma podemos iniciar un diálogo entre las investigaciones basadas en datos de *corpora*, y los estudios sobre el proceso traductor de UFs, colaborando con la Pedagogía de la Traducción en el aparato de la *ludicidad* en la Educación por medio de la utilización del *juego* como catalizador en la adquisición de *competencias* consideradas integrantes de la formación del traductor.

2. PEDAGOGÍA DE LA TRADUCCIÓN Y EL CONCEPTO DE COMPETENCIAS

Las propuestas de desarrollo de métodos pedagógicos para la enseñanza de la práctica traductora han ganado cada vez más espacio dentro de los Estudios de la Traducción, principalmente en lo referente a las investigaciones encabezadas por Hurtado Albir (2000, 2001) dentro del grupo PACTE (Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación) de la Universidad Autónoma de Barcelona, las cuales se centran en cuestiones concernientes a la enseñanza y a la aprendizaje de un conjunto de *competencias traductorales*.

1 La definición del término se explorará en el ítem sobre Pedagogía de la Traducción.

Esta autora (1993) postula una metodología educativa que tiene en cuenta la traductología y la didáctica para centrarse en el proceso y en el resultado (relaciones intertextuales y extratextuales), basándose efectivamente en los conceptos de enseñanza comunicativa de lenguas. Por lo tanto, elabora una lista de objetivos generales orientados exclusivamente a la Pedagogía de la Traducción:

- Captación de principios metodológicos básicos del proceso de traducción: comprensión, corrección de la Lengua Meta (LM), etc.
- Asimilación del estilo de trabajo: uso de diccionarios, etapas de la traducción.
- Dominio de los elementos de contraste fundamentales entre el par de lenguas: en cuanto al léxico, la gramática y el funcionamiento textual.
- Dominio de las estrategias fundamentales de traducción según el tipo de texto.

Estas consideraciones implican la *reflexión* tanto acerca de la actividad profesional del traductor como del profesor de traducción, ya que conducen a formas de perfeccionamiento de las *competencias*. Por lo tanto, el concepto de *competencia* adquiere un nuevo contenido y engloba "(...) un conocimiento especializado, integrado por un conjunto de conocimientos y *habilidades*, que singulariza al traductor y lo diferencia de otros hablantes bilingües no traductores" (Hurtado Albir, 2005, p. 19). En este momento, la investigadora, junto con el núcleo de investigadores de PACTE, intenta reconocer cuáles son los componentes que guían los supuestos de *competencia traductora*, subcategorizándolos en seis subgrupos:

1. Competencias Comunicativas en ambos idiomas, incluyendo *habilidades* de las lenguas, discursos y sociolenguajes;
2. Competencia Extralingüística integrada por el conocimiento del mundo y los conocimientos especializados;
3. Competencia Instrumental Profesional compuesta por el conocimiento y las *habilidades* relacionadas con las herramientas de mercado de la profesión;
4. Competencia Psicofisiológica, definida como una *habilidad* para utilizar todo tipo de fuentes psicomotoras, cognitivas y actitudes, incluidas *habilidades* psicomotoras para leer y escribir; *habilidades* cognitivas (por ejemplo, memoria, atención, creatividad y razonamiento lógico); actitudes psicológicas (por ejemplo: curiosidad, perseverancia, rigor, espíritu crítico y autoconfianza);
5. Competencia de Transferencia, que representa una *habilidad* para completar el proceso de transferencia de una Lengua Fuente (LF) a una LM, es decir, entender la LF y re-exresarla en el Texto Meta (TM), teniendo en cuenta las funciones que pueden asumir una traducción, así como las características del público de llegada;
6. Competencia Estratégica, que incluye todos los procedimientos conscientes o inconscientes, colectivos o individuales, verbales o no verbales utilizados para resolver las posibles dificultades encontradas durante el proceso de traducción.

En estudios posteriores del grupo, la Competencia de Transferencia ha dado lugar a conocimientos sobre traducción (declarativo), es decir, conocimientos y *habilidades* relacionados con el ejercicio de la profesión de traductor (mercado de trabajo, tarifas, horarios, valores éticos).

En general, el debate sobre la enseñanza de las *competencias* se ha intensificado y se han ganado teorías que emergen, en general, de la Lingüística y de los Estudios Culturales. Hewson (1995) añade, además, que los elementos profesionales pueden ser sumados a los principios de la formación del traductor, destacando, por ejemplo, el acceso a las herramientas (diccionarios y bases de datos); *habilidades* prácticas en el manejo de procesadores y programas de traducción; capacidad de síntesis y meticulosidad. Para Robinson (2004), en su obra *Becoming a Translator*, la profesión de traductor está vinculada al reconocimiento de las necesidades del mundo moderno y de los medios electrónicos para trabajar con el ordenador y con el instrumental que proporciona.

En este marco, entendemos que la Lingüística de Corpus y la Fraseología caminan como importantes teorías a ser incorporadas por los estudios referentes a la enseñanza de *competencias* a los traductores en formación, ya que, proporcionan evidencias empírico-experimentales, principalmente si consideramos expresiones y UFs recogidas en *corpora multilingües* para el desarrollo de actividades formuladas a partir del reconocimiento de la estandarización del uso de los lenguajes en contextos de procesos traductores.

1.1 Fraseología y Lingüística de Corpus: diálogos para la enseñanza de traducción

De manera bastante sucinta, la Fraseología se refiere, según González-Rey (2007), al análisis de expresiones fijas preexistentes y posteriores al discurso libre, consideradas generalmente como elementos del léxico, fenómenos lingüísticos convenidos en eventos comunicativos recurrentes dentro de sociedades o comunidades específicas.

Así, las combinaciones de palabras formulan junciones de unidades lexicales (ULs), que se convierten en idiomáticas, de modo que se comprueban bajo los conceptos de “fraseologismos” y “expresiones”, es decir, creaciones permitidas por las lenguas en combinatorias firmadas por el uso por grupos sociales, políticos, culturales, etc. Estos fenómenos se concretan y corroboran propuestas de investigadores de la LC (Greaves, Warren, 2010; Hunston, 2010), ya que sus características se entrecruzan con dos de los principales factores trabajados por esta subarea teórica, a saber: la *frecuencia* y las *líneas de concordancia (collocations)*.

Por medio de la LC, es posible investigar datos procedentes de la observación del lenguaje en forma de *corpora*, atribuyendo un carácter probabilístico a las distintas expresiones y UFs. Cabe añadir que las combinatorias y las secuencias se revelan elementos de cultura manifiestos que se cristalizaron de manera específica y única. De ese modo, presentamos las propuestas de enseñanza y aprendizaje con las UFs, una vez que se aglutinan saberes propios de las lenguas, los cuales, a su vez, son esenciales para un proceso traductor, permitiendo adecuar las competencias comunicativas y extralingüísticas.

La construcción de la LC y de los estudios de traducción asocia propuestas que también son compartidas por la Fraseodidáctica, es decir, el uso de UFs para actividades pedagógicas-didácticas que vislumbran la “adquisición” de habilidades del uso del lenguaje tanto en LF como en LM.

La Fraseodidáctica para González-Rey (2010) se basa en la dificultad de los alumnos para comprender la connotación presente en la composición de las estructuras fijadas de UFs.

“El estudio de las series y, en general, de todas las agrupaciones fraseológicas, es muy importante para el entendimiento de una lengua extranjera. Por otra parte, el uso de series incorrectas indica que un extranjero no está muy avanzado en el uso de la lengua o ha aprendido mecánicamente.” (Bally, 1951, p.73)

En asociación, Mel'cuk (1998) considera que las *expresiones* de uso fomentan una parte importante de la lengua y constituyen una cuestión central para profesores de idiomas y, por qué no, de traducción. En este sentido, la Fraseodidáctica es fundamental, ya que, al seguir las propuestas de González Rey (2007), podemos considerar que:

- i. el desconocimiento de las UFs impide el diálogo, provocando malentendidos relacionados con *expresiones* que constituyen la lengua. La autora señala que “(es) especialmente cuando se estudia un idioma extranjero que es consciente de la existencia de combinaciones fijas que son imposibles de traducir palabra por palabra sin que se cometa una incongruencia semántica” (p. 50.);
- ii. independientemente del objetivo del alumno, éste tiene por objeto expresarse de forma idiomática, sobre todo después de un determinado número de años de aprendizaje. Según Bally (1951, p. 73), “el uso incorrecto de combinatorias es una indicación de que un extranjero no está muy avanzado en la *competencia* del idioma o que ha aprendido mecánicamente”;
- iii. la LC extrajo una enorme cantidad de UFs pertenecientes a las líneas de la vida diaria, lo que las hace ineludibles en la didáctica de las lenguas;
- iv. a través de la UFs podemos enseñar la cultura de la LF.

Así, el área establece una relación directa entre los conocimientos lingüísticos y los factores socioculturales presentes en el lenguaje, lo que conduce a una *reflexión*, por parte de los aprendices de traducción, sobre los procesos metafóricos y connotativos presentes en el acto de traducir.

1.1.1 Pedagogía de la Traducción Basada en Corpus aplicada a la enseñanza y al aprendizaje: una propuesta de interacción entre las competencias traductoras y la Fraseodidáctica

Como una propuesta teórica-metodológica que parte del uso para establecer los patrones de determinadas formulaciones lingüísticas, la LC busca en la *frecuencia* y en la co-ocurrencia de elementos lexicales la fuente primordial de sus datos. Como señala Berber Sardinha (2010, p. 304), estas características se convierten en piezas clave del sistema lingüístico y responden a elementos vitales del discurso, como “la forma en que se dicen las cosas y cómo se ensamblan todas las construcciones de un idioma”.

Desde una perspectiva educativa que considera esta propuesta, las actividades tradicionales de UFs permiten a los estudiantes ser capaces de gestionar sus objetivos, delimitar hipótesis, recoger datos, observar y sacar sus propias conclusiones. Adquieren los conocimientos necesarios para el desarrollo de las *competencias* extralingüísticas, comunicativas e incluso instrumentales y de transferencia.

Nos parece que al elevar los *corpora* de Textos Fuentes (TFs) y Textos Meta (TMs) al status de material didáctico, permitimos a los aprendices centrarse en las posibilidades de estandarización y/o variación del lenguaje, en particular en lo que se refiere a las UFs.

Zanettin (1998) confirma este punto de vista al comprobar que el análisis de textos compilados en formato de *corpora* de TFs y TMs puede ayudar a los aprendices a investigar experiencias, conocimientos lingüísticos y comunidades implicadas. En este proceso, los estudiantes obtendrían información sobre las estrategias adoptadas, así como sobre los diferentes tipos de textos en los que se basan. Al observar las normas establecidas por los traductores profesionales, los alumnos pueden iniciar la formación de sus procesos creativos y también de sus habilidades procedimentales del acto de traducción.

El uso de *corpora* promueve oportunidades de compromiso de los alumnos, o más, de desarrollo de capacidades y *competencias* traductoras, especialmente cuando no hay opciones para los problemas encontrados. De este modo, según Granger (2002), los estudiantes pueden comparar los resultados de sus trabajos con los de los profesionales, así como evaluar las estrategias utilizadas y copiarlas cuando crean que son pertinentes. Aprenden a negociar opciones y a buscar soluciones viables.

De esta forma, en un enfoque que combina los fundamentos de la Teoría de la Traducción, de la Lingüística de Corpus, de la Fraseología y de la Fraseodidáctica, el profesor puede asociar *habilidades* extralingüísticas, comunicativas con las instrumentales, además de ofrecer al aprendiz los medios necesarios para entrar en contacto con la *frecuencia* de uso de algunas estructuras lingüísticas fijas, UFs, que expresan una representación de tipo cultural por medio de su significación, muchas veces connotativa.

2. TICS EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

El desarrollo de las tecnologías de la información y de la comunicación (en lo sucesivo, *TICs*) ha tenido un impacto en todos los sectores de la sociedad, especialmente en las dos últimas décadas, incluido el sector educativo. En la Educación Superior, la aplicación de las *TICs* en forma de plataformas de aprendizaje digitales (*e-learning*s) aún es interpretada como una propuesta de modificación de los métodos de enseñanza tradicionales, de manera que existen diversos factores socio-pedagógicos que conducen las instituciones con el fin de promover el desarrollo de un marco más adecuado a los valores de la sociedad multifacética presente en las *Webs 2.0* y *3.0*.

En este marco, se incluyen en las listas el amplio y fácil acceso a los datos, la agilidad comunicativa mediante dispositivos electrónicos, la cooperación y la colaboración basadas en mejoras en los materiales didácticos, que, a su vez, disponen de simuladores, experiencias virtuales y representaciones gráficas, por ejemplo. Por lo tanto, se cree que los profesores y alumnos pueden elegir las aplicaciones adecuadas, que son flexibles en tiempo, espacio, personalidad, utilización, adaptación y dominio (Fisser, 2001; Pelliccione, 2001; Sbrogio, Magnoni, 2015).

Por lo tanto, el uso de las *TICs* en las interacciones didácticas para la enseñanza e nivel superior se basa en un contexto polifacético, que constituye una herramienta dinámica para el desarrollo de estrategias en un sistema continuo establecido entre el aparato educativo regular y las nuevas formas de interacción sincrónica y subcrónica de acceso remoto.

Mortera-Gutiérrez y Zenteno-Ancira (2011), así como Arabasz y Baker (2003), sugieren, por tanto, que las actividades basadas en la *Web*, simulaciones multimedia, laboratorios virtuales y pruebas en línea denotan la interacción de los aprendices por medio de diferentes métodos, de tal modo que las formas de adquirir y ofrecer información y saberes se desprenden de las instrucciones de cara a cara y que tienen un carácter más independiente.

Es interesante observar, sin embargo, que a pesar de estas teorías encontraren diálogo en la enseñanza de cursos de Licenciatura y Bachillerato, en el plano de la enseñanza y del aprendizaje infantil, parece existir un consenso acerca de sus beneficios, basado, principalmente, en el desarrollo de materiales y en el incremento de la productividad, como también en la mejora de la productividad (Bauer, Kenton, 2005; Kozma, 2003).

3. JUEGOS DIGITALES: LUDICIDAD Y ENSEÑANZA EN WEB 2.0 Y 3.0

En la obra *Educação lúdica: teorias e práticas* (2013), Almeida considera que la *ludicidad* moviliza actos funcionales, relacionándolos con el placer y la satisfacción. En este sentido, se establecen las interacciones entre el lúdico, el juguete, la broma, el *juego* en el proceso de interpretar el mundo y de actuar en él (p. 16). El teórico, entonces, se vuelve a la propuesta de que el *juego* es algo más complejo, es decir,

“[...] una actividad lúdica regida por un sistema de normas, con una estructura secuencial que especifique su naturaleza. La mayoría de los juegos tienen reglas explícitas preestablecidas. El sentido y la práctica del juego dependen del lenguaje, del contexto en el que se desarrolla y del objetivo que se espera alcanzar.” (p. 18)

En el contexto del aula, la interacción con el lúdico se convierte en una forma puntual de concebir el papel y la significación del *juego*, en la construcción del conocimiento, en la formación del ciudadano y en la capacidad del hombre para actuar en la sociedad. Por lo tanto, el ser humano se entiende como agente en el proceso del propio desarrollo, y la educación, la enseñanza y la escuela deben servir como facilitadores de este proceso.

Con el advenimiento de las TICs en el contexto educativo, las proposiciones de *juegos* digitales se han ido haciendo cada vez más frecuentes y se asocian a las premisas de un aprendizaje colaborativo, basado en espacios interactivos y mediáticos. Autores como Mattar (2010), Solomon y Schrum (2007) sugieren que los *juegos*, en la era de la *Web 2.0*, se centran en la reflexión del aprendiz, de modo que toma el control de su aprendizaje y, basándose en sus predilecciones, percibe las consecuencias y la construcción del entorno a su alrededor.

Así, en lo que respecta a la formación profesional, la ubicación en el mundo virtual permite a los estudiantes simular acciones y comprobar si esas posibilidades se adecuarán a las respuestas más frecuentes para el conjunto de estándares establecidos por las *competencias* de una determinada ocupación.

Para James Paul Gee (2004), al resolver posibles problemas, el estudiante adquiere habilidades para reconocer elementos externos al juego y anclarse en su imaginación y apreciación para comprender cuáles serían las actividades más recurrentes y reconocer parámetros reconocidos por pares que compartan algunos comportamientos y conocimientos.

Tales configuraciones, en nuestra investigación, pueden ser verificadas con el levantamiento de las UFs del *corpus* de TFs y TMs de *Narnia*, lo que corrobora la propuesta de que al jugar se desarrollan las *habilidades* relacionadas al código de la vivencia dentro de esa profesión, o sea, el *juego* conciencia a los futuros traductores sobre las fases del sistema complejo de las partes inter-relacionadas que están involucradas en la actividad de traducir.

4. COMPOSICIÓN DEL JUEGO: SELECCIÓN DE LA UFS Y EXPLOTACIÓN DE LAS COMPETENCIAS

El *corpus* seleccionado para el análisis está compuesto por la serie de libros *The Chronicles of Narnia*, escrita por C. S. Lewis a partir de 1950, y por las traducciones a las lenguas española y portuguesa, *As crônicas de Nárnia* (2009[1955]) y *Las crónicas de Narnia* (1993[1955]), realizadas por Paulo Mendes Campos y María Rosa Duhart Silva.

Los libros se transformaron en formato “texto sin formato” y se sometieron al *software* de procesamiento de *corpus*, *WordSmith Tools-Versión 7* (SCOTT, 2017), en sus herramientas *WordList* y *Concord* para la selección de UFs.

De este modo, se han creado tres listas de palabras en orden de frecuencia para las tres obras (CN-ing, CN-port y CN-esp). Estas listas se han utilizado para echar un primer vistazo al número de coincidencias de las palabras en las traducciones correspondientes al TF.

En la tabla 1 se presentan a continuación los veinticinco primeros vocablos (sustantivos extraídos del WST), que se organizaron tras la exclusión de datos espurios como preposiciones, verbos y adjetivos. La obra en lengua inglesa dispone de 1.728.141 palabras, las traducciones en lengua española y portuguesa presentan, respectivamente 1.648.648 y 1.966.634 palabras.

Tabla 1: Lista de sustantivos más frecuentes en TF y TMs de *The Chronicles of Narnia*

N	TF	%	TM_Port.	%	TM_Esp.	%
1	<i>Time</i>	573 (0,18%)	Rei	584 (0,21%)	<i>Rey</i>	613 (0,18%)
2	<i>King</i>	554 (0,17%)	Tempo	511 (0,19%)	<i>Mundo</i>	440 (0,13%)
3	<i>Way</i>	399 (0,12%)	Mundo	429 (0,16%)	<i>Voz</i>	397 (0,12%)
4	<i>Voice</i>	379 (0,12%)	Leão	364 (0,13%)	<i>Tiempo</i>	381 (0,11%)
5	<i>Face</i>	377 (0,12%)	Voz	347 (0,13%)	<i>León</i>	369 (0,11%)
6	<i>World</i>	357 (0,11%)	Cabeça	339 (0,12%)	<i>Cabeza</i>	344 (0,10%)
7	<i>Head</i>	341 (0,11%)	Gente	306 (0,11%)	<i>Niños</i>	338 (0,10%)
8	<i>Course</i>	330 (0,10%)	Água	300 (0,11%)	<i>Agua</i>	312 (0,09%)
9	<i>Lion</i>	316 (0,10%)	Olhos	286 (0,10%)	<i>Puerta</i>	303 (0,09%)
10	<i>People</i>	303 (0,09%)	Dia	280 (0,10%)	<i>Día</i>	293 (0,09%)
11	<i>Place</i>	293 (0,09%)	Terra	246 (0,09%)	<i>Ojos</i>	291 (0,09%)
12	<i>Water</i>	275 (0,09%)	Feiticeira	245 (0,09%)	<i>Señor</i>	291 (0,09%)
13	<i>Eyes</i>	273 (0,08%)	Porta	244 (0,09%)	<i>Luz</i>	289 (0,09%)
14	<i>Door</i>	251 (0,08%)	Senhor	241 (0,09%)	<i>Cara</i>	285 (0,09%)
15	<i>Man</i>	251 (0,08%)	Cavalo	236 (0,09%)	<i>Bruja</i>	276 (0,08%)

16	Day	245 (0,08%)	Árvores	217 (0,08%)	Caballo	274 (0,0*)
17	Children	239 (0,07%)	Anão	213 (0,08%)	Casa	253 (0,08%)
18	Night	239 (0,07%)	Luz	207 (0,08%)	Noche	240 (0,07%)
19	Trees	233 (0,07%)	Sol	207 (0,08%)	Tierra	237 (0,07%)
20	Witch	232 (0,07%)	Crianças	205 (0,07%)	Enano	234 (0,07%)
21	Horse	229 (0,07%)	Casa	204 (0,07%)	Reina	231 (0,07%)
22	Dwarf	227 (0,07%)	Caminho	203 (0,07%)	Árboles	217 (0,07%)
23	Feet	221 (0,07%)	Rainha	202 (0,07%)	Camino	206 (0,06%)
24	Sea	214 (0,07%)	Mar	186 (0,07%)	Mar	206 (0,06%)
25	Queen	206 (0,06%)	Homem	174 (0,06%)	Hombre	199 (0,06%)

Fuente: Elaborado por los autores (2019)

Con el fin de localizar los fragmentos con los términos seleccionados para el análisis, utilizamos la herramienta *Concord*, que presenta la palabra con su contexto. Además, sacamos una lista de las UFs más frecuentes en las tres obras. A continuación se presentan los cuadros 1, 2 y 3 con la lista de colocaciones y concordancias que entendemos como UFs en los TF y TMs separados en categorías: a) UFs de dos palabras; 2) UFs de tres o más palabras, 3) UFs con guión²

Cuadro 1: UFs con dos palabras

N	TF	TM_Port.	TM_Esp.
1	<i>Calormene Way</i>	Padrões Calormanos	Estilos de los Calormenes
2	<i>Free-born People</i>	Pessoas Livres	Gente que ha nacido libre
3	<i>Dwarf People</i>	Raça dos Anões	Pueblo Enano
4	<i>Lordly People</i>	Gente de alta estirpe	Gente Noble

2 No nos proponemos debatir cómo se formulan las UFs.

5	<i>Sea People</i>	Povo do Mar	Gente del Mar
6	<i>Wild People</i>	Gente Selvagem	Seres Salvajes
7	<i>Flying Horse</i>	Cavalo Alado	Caballo Alado
8	<i>Master Horse</i>	Mestre Cavalo	Maese Caballo
9	<i>Sea People</i>	Povo do Mar	Gente del Mar
10	<i>Fir Wood</i>	Pinhal	Bosquecillo de Abetos
11	<i>River Party</i>	Festa à beira-rio	Fiesta en el río
12	<i>All-night Dances</i>	Dançando até o nascer do sol	Danzas que durarán toda la noche
13	<i>Talking Trees</i>	Árvores Falantes	Árboles que hablan
14	<i>Awakened Trees</i>	Árvores Despertas	Árboles Despiertos
15	<i>Talking Horse</i>	Cavalos Falantes	Caballos que hablan
16	<i>Coronation Day</i>	Coroação	Día de Coronación
17	<i>Silver Sea</i>	Mar de Prata	Mar de Plata
18	<i>Sunless Sea</i>	Mar sem Sol	Mar sin Sol
19	<i>Your Majesties!</i>	Vossas Majestades!	Sus Majestades!
20	<i>Willd Men</i>	Homens Selvagens	Hombres Frenéticos
21	<i>Great River</i>	Grande Rio	Gran Río
22	<i>Stone Table</i>	Mesa de Pedra	Mesa de Piedra
23	<i>Dwarfish Sword</i>	Espada de Anão	Espada del Enano
24	<i>Galmian Ship</i>	Navio Galmiano	Barco Galmiano
25	<i>High King</i>	Grande Rei	Gran Rey

Fuente: Elaborado por los autores (2019)

Cuadro 2: UFs con tres o más palabras

N	TF	TM_Port.	TM_Esp.
1	<i>Long Live King!</i>	Vida longa ao rei!	¡Viva el Rey!
2	<i>By Jove!</i>	É claro!	¡Santo Dios!
3	<i>Loyal as a badger, Ma'am, and valiant as-as a Mouse</i>	Leal como um texugo e valente como... um rato	¡Es leal como tejón, Señora, y tan valiente como... como... un ratón!
4	<i>By the Lion and by the Lion's mane!</i>	Em nome do leão ou pela juba do leão!	¡Por el León y Por la Melena del León!
5	<i>I hear and obey, O Queen!</i>	Ouvir e obedecer, ó rainha!	Escucho y obedezco, ¡oh, Reina!
6	<i>Shame on you, my lord!</i>	Que coisa feia, meu senhor!	¡Qué vergüenza, señoría!
7	<i>Fie for shame!</i>	Que vergonha!	¡Pero qué vergüenza!
8	<i>"Up sails and out oars-!"</i>	A todo o pano!	¡Arriba las velas y afuera los remos...!
9	<i>Oh, poor things!</i>	Pobrezinhos!	¡Oh, pobrecitos!
10	<i>Puss, Puss! Poor Pussy!</i>	Miau! Miau! Coitadinho do bichano!	Míz, miz. Pobre gatita!

Fuente: Elaborado por los autores (2019)

Cuadro 3: UFs con guión

N	TF	TM_Port.	TM_Esp.
1	Time-keeper	Não traduzido	Cronómetro
2	Bone-head	Tapado	Estúpido
3	Hiding-Place	Esconderijo	Escondite
5	Earth-man	Seu verme!	Hombres de la tierra
7	Witch-queen	Rainha-bruxa	Bruja Reina

9	Wood-goddesses	Deuses da floresta	Diosas-bosque
10	Wood-gods	Deuses da floresta	Dioses-bosque
11	Rough-looking men	Homens de má aparência	Hombres de aspecto rudo
12	Oak-men	Carvalhos	Hombres-roble
13	Men-at-arms	Gente de armas	Hombres de armas
14	Rams-men	Homens do aríete	Hombres del aríete
15	What-hullo	Que vou fazer?	¿Qué?...?

Fuente: Elaborado por los autores (2019)

Reconocemos, en primer lugar, entre las palabras más frecuentes, el conjunto temático central de la obra, con el fin de recoger aspectos principales de los personajes y de la trama de las crónicas. Esas son las palabras que dirigen las elecciones de UFs y nos permiten observar que la historia del juego se desarrollará dentro del reino de Narnia, donde los personajes principales son reyes y reinas, apoyados por la ayuda de animales hablantes y plantas con conciencia, lo que vemos en el cuadro 1.

Observando las cincuenta UFs, analizamos sus traducciones, con el objetivo de promover el diseño de la estructura inicial del *juego*, en la cual, a través de las opciones de traducción de Paulo Mendes Campos y Maria Rosa Duhart Silva, crearemos una base para la *reflexión* acerca de las *competencias* necesarias para la formación profesional del traductor.

A partir de los datos presentados, entre las UFs de dos palabras, notamos una categorización de algunos de los principales elementos de la constitución del mundo ficticio de C. S. Lewis, que podemos dividir de la siguiente manera:

1. universo geopolítico, mediante la presentación de algunos de los pueblos, como *dwarf people*, *sea people* y *wild people*;
2. regiones y puntos de referencia de la geografía de Narnia, por ejemplo: *fir wood*, *great river*, *sunless sea*;
3. referencias al régimen guiado en la monarquía compartida: *lordly people*, *coronation day*, *high king*;
4. pueblos con poderes fantásticos: *talking horses*, *flying horses*, *talking trees*;
5. celebraciones y lugares ceremoniales: *stone table*, *all-night dances*, *river party*;
6. instrumentales creados por los habitantes de los países Narnia: *galmian ship*, *dwarfish sword*;

Al trabajar con estas UFs, intentamos hacer hincapié en las *competencias* de carácter comunicativo y de transferencia, ya que, de acuerdo con los datos recogidos en el *corpus*, las opciones de traducción adoptadas en las LMs no presentan regularidad o incluso se dirigen a correspondientes directos en el proceso de traducción. Este factor revela la *habilidad* traductora para buscar nuevas combinaciones y componer nuevas expresiones.

Partiendo de esta categorización, iniciamos el desarrollo del *juego* proponiendo un viaje que pasará, en su primera etapa, por los lugares y puntos de referencia de la geografía de las tierras de Narnia que están recogidos en el cuadro 1. El aprendiz tendrá la posibilidad de elegir a uno de los hermanos Pevensie, a saber: Lucía, Edmundo, Susana y Pedro³, por tratarse de los personajes más destacados en la obra, como su avatar.

A continuación (ver pág. siguiente), presentamos las imágenes de la pantalla de apertura y de la elección de los personajes que recorren el camino.

Imagen 1: Pantallas de apertura y de elección de los personajes



Fuente: Elaborada por los autores (2019)

3 No vamos a entrar en el mérito de la descripción de los personajes y consideramos que los jugadores y aprendices de traducción puedan retomar la obra literaria que sirve de base al juego por medio de las palabras de mayor frecuencia.

Es importante destacar que los estudiantes tendrán como LF el inglés, ya que es el idioma del TF. No obstante, podrán optar por realizar las actividades tanto en portugués como en español. A lo largo del trayecto, los jugadores se reunirán con miembros de los pueblos narnianos y participarán en las ceremonias y festejos. Con el fin de abrir cada nueva etapa, el aprendiz tendrá la posibilidad de entrar con su opción de traducción a las UFs, hasta llegar a la celebración de su coronación como rey o reina de Narnia. En ese momento, el juego pasará a la siguiente fase, en la que los elementos a trabajar serán los que se refieren al cuadro 3.

Las UFs trabajadas en esta fase están enfocadas, en su mayoría a dos universos principales de las tierras fantásticas. En un primer momento, podemos mencionar tres que representarían frases cotidianas, como: *what-hullo*, *bone-head* y *time-keeper* al paso que la mayor parte de las demás está vinculada a la estructura en que se utiliza el guión como una forma de asociar una función a un personaje o entidad mágica de la narrativa. Por lo tanto, observamos que en ocho ejemplos de la lista que utilizamos como base, hay una composición de adjetivaciones a través de la asociación de dos sustantivos.

Así pues, intentaremos elaborar la segunda etapa del juego mediante un conjunto de acertijos en los que el jugador, traductor en formación, revelará acertijos relacionados con la cualificación dada a los personajes, construyendo posibles traducciones a las UFs.

Destacamos aquí que las estrategias adoptadas en los TMs en Lengua Española y en Lengua portuguesa han sido, en algunos momentos aproximadas, cuando vemos, por ejemplo, el uso de una sola palabra para componer el proceso traductor de las UFs *bone head* ↔ “tapado”/ “estúpido” y *hiding-place* ↔ “esconderijo”/ “escondite”.

Sin embargo, en las demás UFs, las opciones fueron bastante distintas, lo que puede llevar a los traductores en formación a un reconocimiento de las *competencias comunicativas* y de *transferencia*, ya que se enfrentan a la mayor gama de posibilidades traductivas ofrecidas por los TMs analizados. En español, Silva, se asemeja a las UFs de las producidas en LF, como en *wood-goddesses* ↔ diosas-bosque y *oak-men* ↔ “hombre-romble”. En el caso del portugués, Campos propone una estructuración lingüística distinta, eliminando el guión y trayendo la noción de “localización” o “origen” como en “diosas del bosque”.

La variabilidad de las lecturas de las UFs favorece la conciencia de los aprendices y el uso del *juego* como instrumento de enseñanza permite que actúe en un entorno virtual y puede realizar las aproximaciones y distancias del texto del TF sin preocuparse por el producto final de sus elecciones. Sin embargo, al entrar en un entorno controlado en el que las traducciones formarán parte de una actividad lúdica, los estudiantes pueden comprender sus limitaciones, así como la construcción de parámetros a los que corresponden las *competencias profesionales*. A continuación presentamos un modelo de cómo serán las entradas de los acertijos, considerando que la fase termina cuando el traductor en formación encuentra a *Witch-queen*.

Imagen 2: Segunda etapa del juego: UFs del Cuadro 3



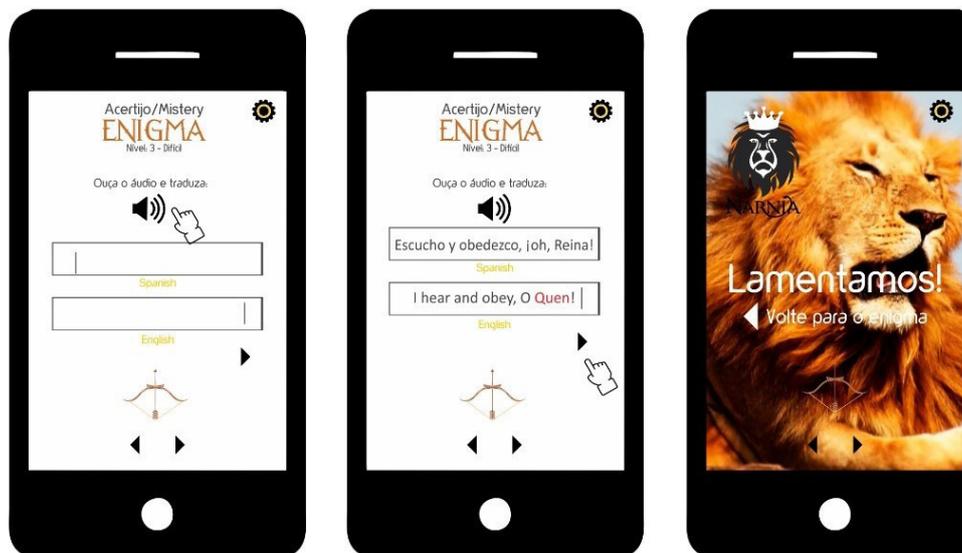
Fuente: Elaborada por los autores (2019)

Al final, en la última etapa del juego, los alumnos oirán las UFs del cuadro 3, las cuales representan combinatorias de más de 2 palabras y que, al poder ser utilizadas en otros contextos que no solamente el de la obra de ficción, tienen una opción de traducción un poco más consolidada y clasificada por el universo de los usos de expresiones idiomáticas.

Ejemplos como los presentados en este núcleo y son los que menos muestran variación y permiten elaborar una acción dentro del juego que sea puntual y asertiva, lo que consideramos ser pertinente en la etapa final, cuando es necesario restringir las opciones del traductor en formación para que termine la trayectoria en Narnia.

Imagen 3: Tercer etapa del juego: UFs del Cuadro 2





Fuente: Elaborada por los autores (2019)

Una actividad pautada en el concepto de *ludicidad* en la enseñanza de Traducción y asociada a los principios de las *competencias* apuntadas como necesarias a la formación del traductor parece ser bastante relevante, principalmente cuando verificamos la ayuda de los principios de *corpora* y de la Fraseodidáctica, una vez que estas áreas conducen a las lecturas interpretativas del lenguaje que favorecen la reflexión del aprendiz, permitiendo que él reconozca características presentes en los idiomas con los cuales va a trabajar, buscando factores como los señalados por Hurtado Albir (1993), en lo que se refiere a los métodos o instrumentos de uso de la LM; la comprensión del tipo de texto y de su funcionamiento en la LF, principalmente en lo que se refiere al léxico; y, principalmente, al dominio de la contrastividad entre los idiomas dentro del funcionamiento textual de la narrativa de *Narnia*, la cual sabemos ser ampliamente explorada tanto en el plano didáctico como en el plano del entretenimiento.

Por último, el tratamiento de los textos en forma de corpus estimula el uso real de las lenguas en contacto, lo que se ajusta al principio de simulación del real que ofrecen los medios multimedia. Así, los corpora muestran a los aprendices las opciones reales adoptadas por los traductores profesionales, mientras que el juego permite que interactúen con tales opciones y puedan construir su propio aparato instrumental, comunicativo, extralingüístico, amparado por propuestas tangibles. Por otra parte, el juego es un entorno en el que los aprendices pueden permitirse equivocarse y el lúdico ancla la propuesta de que en el error hay informaciones y conocimientos que se recaudan en la formación profesional.

CONSIDERACIONES FINALES

Notamos que hay una posible relación entre las diferentes teorías tratadas en este trabajo, las cuales parecen ser interconectadas por la noción de que por medio de los juegos se puede activar la simulación del universo real del uso del

lenguaje, con la selección de frecuencia de usos dentro de la percepción y de las acciones de la traducción en la base de los *corpora* de Narnia.

Además, nos parece que utilizar *corpora* para componer actividades que engloban la noción de *competencias traductorales* enfatiza algunas de las habilidades apuntadas por Hurtado Albir (1993) que componen los conocimientos de la profesión, que, a su vez, al ser trabajados con el uso de juegos de la *Web*, y se revelan como representaciones de la realidad del uso del lenguaje en el proceso de traducción.

Las UFs compusieron una explotación de un conjunto lexical producido de forma independiente con el fin de proporcionar información en forma de juego digital. Así pues, la propuesta de Mattar (2010), Solomon y Schrum (2007) demuestra que el entorno digital proporciona datos para la difusión de prácticas de traducción efectivas y que la lucidez con el uso del lenguaje puede favorecer el aprendizaje de traductores en formación.

Por último, hacemos hincapié en las teorías presentadas sobre las posibles *competencias profesionales*, ya que la característica de un juego digital de su entorno en las *Webs* condiciona, a nuestro juicio, un trabajo que es una simulación de la acción real de la práctica traductora. Además, la disponibilidad de la información y la posibilidad de integrar nuevas lecturas en cada etapa parecen potenciar la propuesta de que las *TICs* son herramientas para la formación de *competencias* para la traducción.

BIBLIOGRAFÍA

- Almeida, P. N. de. (2013) *Educação Lúdica: Teorias e Práticas*, Volume 1-Reflexão e fundamentos. São Paulo: Loyola.
- Alves, F. (2015) *Gamification: Como criar experiências de aprendizagem engajadoras*. São Paulo: DVS Editora, 2015.
- Ancira, A. Z.; Gutiérrez, F. J. M. (2011) Integración y apropiación de las TIC en los profesores y los alumnos de educación media superior. *Apertura*, v. 3, n. 1, p. 142-155.
- Arabasz, P.; Baker, M. B. (2003) Evolving campus support models for e-learning courses. *Educause Center for Applied Research Bulletin*, p. 1-9, 2003.
- Bally, C. (1951) *Traité de stylistique française*. Paris: Klincksieck, v. 1, 1951.
- Bauer, J.; Kenton, J. (2005) Toward technology integration in the schools: Why it isn't happening. *Journal of technology and teacher education*, v. 13, n. 4, p. 519-546.
- Berber Sardinha, T. (2010) Como usar a Linguística de Corpus no Ensino de Língua Estrangeira—por uma Linguística de Corpus Educacional brasileira. In: Tagnin, S. E.O.; Viana, V.P. (Orgs.) *Corpora no ensino de línguas estrangeiras*. São Paulo: Hub Editorial, p. 293-348.

- Brougère, G. (1998) *Jogo e Educação*. Artes Médicas: Porto Alegre.
- Fisser, P.H.G. (2004) Training the educational manager. In: VAN WEERT, T.J.; Kendall, M. *Lifelong Learning in the Digital Age*. Springer, Boston, p. 133-141.
- Friedmann, A. (2006) *O desenvolvimento da criança através do brincar*. São Paulo: Moderna.
- Gallego-Hernández, D. (2015) The use of Corpora as translation resources: a study based on a survey of Spanish professional translators. *Perspectives*, v. 23, n. 3, p. 375-391.
- Gee, J. P. (2004) *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Archidona: Aljibe.
- González Rey, M. I. (Ed.). (2007) *Les expressions figées en didactique des langues étrangères*. Paris: Proximités.
- _____. (2010) La phraséodidactique en action: les expression figées comme objet d'enseignement. *La Culture De L'autre: L'enseignement Des Langues À L'université*. Lyon: Actes.
- Greaves, C.; Warren, M. (2010) What can a corpus tell us about multi-word units. In: Saldanha, G.; Baker, M. *The Routledge handbook of corpus linguistics*. London: Routledge, p. 212-226.
- Hewson, L. (1995) Detecting cultural shifts: Some notes on translation assessment. In: Mason, I.; Pagnoulle, C. *Cross-Words. Issues and Debates in Literary and Non-Literary Translating*. Liège: University of Liège, p. 101-108.
- Hunston, S. (2010) *Corpus approaches to evaluation: Phraseology and evaluative language*. London: Routledge.
- Hurtado Albir, A. (2005) A aquisição da competência tradutória: aspectos teóricos e didáticos. In: Alves, F.; Magalhães, C.M.; Pagano, A. (Orgs.) *Competência em Tradução: cognição e discurso*. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 19-57
- _____. (2001) *Traducción y traductología*. Introducción a la traductología. Madrid: Cátedra.
- _____. (2000) La competencia traductora y su adquisición. Un modelo holístico y dinámico. *Perspectives: studies in translatology*, v. 7, n. 2, p. 177-188.
- _____. (1993) Un nuevo enfoque de la didáctica de la traducción. Metodología y diseño curricular. *Les langues étrangères dans l'Europe de l'acte Unique*, ICE Universitat Autònoma de Barcelona.
- Kishimoto, T. M. (2002) *Bruner e a brincadeira: O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira.
- Kozma, R. B. (2003) Technology and classroom practices: An international study. *Journal of research on technology in education*, v. 36, n. 1, p. 1-14.
- Laviosa, S. (2010) A transcultural conceptual framework for corpus-based translation pedagogy. *Using Corpora in Contrastive and Translation Studies Conference*. p. 27-29.
- Lewis, C. S. (2001) *The Chronicles of Narnia*. London: Harper Collins.

- _____. (2009) *As crônicas de Nárnia*. Trad. Paulo Mendes Campos. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (1993) *Las crónicas de Narnia*. Trad. Maria Rosa Duhart Silva. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- López Rodríguez, C. I.; Tercedor-Sánchez, M.I. (2008) Corpora and students' autonomy in scientific and technical translation training. *The Journal of Specialised Translation*.
- Luckesi, C. (2004) Estados de consciência e atividades lúdicas. In: _____. *Educação e ludicidade*. Salvador: UFBA, p. 11-20.
- Mattar, J. (2010) *Games em educação: como os nativos digitais aprendem*. São Paulo: Pearson Prencite Hall.
- Maturana, H R.; Verden-Zölller, G. (2004) *Amar e brincar: Fundamentos esquecidos do humano-Do patriarcado à democracia*. São Paulo: Palas Athena.
- Mel'čuk, I. (1998) Collocations and lexical functions. *Phraseology. Theory, analysis, and applications*, p. 23-53.
- Pelliccione, L. (2001) *Implementing innovative technology: Towards the transformation of a university*. Dissertation (Degree of Doctor of Philosophy). Faculty of Education of Curtin University of Technology, p.395.
- Sbrogio, R. O., Magnoni, M. G.M. (2015) A Web 2.0 e sua potencialidade pedagógica. *Revista de Ciência e Tecnologia*. FATEC Lins. Ano I-Vol. I, Nº 1-Ensino-Pesquisa-Método- Janeiro/junho.
- Serpa, T.; Camargo, D. C.; Amadeu Sabino, M. (2017) A tradução para o inglês de unidades fraseológicas especializadas do campo da antropologia darcyniana: um estudo da formação do habitus tradutório baseado em corpora. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 25, n. 4.
- _____; Rocha, C. F. (2016) Pedagogia da tradução baseada em corpus: associações entre teorias e práticas do ensino do habitus tradutório por meio de corpora. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, v. 38, n. 4.
- Solomon, G.; Schrum, L. (2007) Web 2.0: New tools, new schools. *ISTE (Interntl Soc Tech Educ)*.
- Robinson, D. (2004) *Becoming a Translator: An introduction to the theory and practice of translation*. New York: Routledge, 2004.
- Zanettin, F. (1998) Bilingual comparable corpora and the training of translators. *Meta*, v. 43, n. 4, p. 616-630.