

NÚM. XIV 2020
ISSN: 1989-4376

redit

Revista Electrónica de Didáctica
de la Traducción e Interpretación



redit



artículos

- The challenge of teaching the translation of collocations: extraction and comparison of collocations across languages applied to the training of translators
GUADALUPE RUIZ YEPES 3-26
- El procesamiento pragmático en la mediación de textos multimodales
LAURA NADAL SANCHÍS 27-49
- Modalidades de retroalimentación correctiva escrita: estudio exploratorio de prácticas docentes en el aula de traducción
GEMMA ANDÚJAR MORENO y MARIA DOLORS CAÑADA PUJOLS 50-72
- Implementación del análisis contrastivo entre fansubbing y traducción profesional en ejercicios metacognitivos
JESSICA NAVARRO ROSELL 73-94

reseñas

- “La interpretación en un mundo cambiante: nuevos escenarios, tecnologías, retos formativos y grupos vulnerables”
JOSÉ FRANCISCO GÓNGORA OLIVA 95-98
- “Didáctica del francés como lengua extranjera”
JOSÉ CARLOS CORTÉS JIMÉNEZ 99-100
- “El microrrelato en el aula de intercomprensión en cuatro lenguas romances portugués, italiano, francés y español, perspectiva teórica y propuesta didáctica”
JOSÉ CARLOS CORTÉS JIMÉNEZ 101-103
- “Translation between English and Arabic. A Textbook for Translation Students and Educators”
SARA SOLÁ PORTILLO 104-107
- “Subtitling Concepts and Practices”
SMILJA DICHEVSKA 108-111
- “La traducción pedagógica en la formación del traductor-intérprete, francés-español”
JOSÉ CARLOS CORTÉS JIMÉNEZ 112-113

The challenge of teaching the translation of collocations: Extraction and comparison of collocations across languages applied to the training of translators

El reto de enseñar a traducir las colocaciones. Extracción y comparación de colocaciones entre lenguas aplicadas a la formación de traductores

RECIBIDO 16-10-2020 | ACEPTADO 16-04-2021

GUADALUPE RUIZ YEPES [0000-0002-8781-1759](https://orcid.org/0000-0002-8781-1759)

Universidad de Ciencias Aplicadas de Heilbronn (Alemania)

ABSTRACT

For anyone interested in the translation of collocations and/or the comparison of collocations across languages there is an essential issue that has to be dealt with beforehand: the successful extraction of collocations from corpora. The aim of this article is twofold. Firstly, to compare collocation extraction methods from corpora, and secondly, to compare the use of collocations in the training of translation using the LSP of marketing for English, German and Spanish. To achieve these two objectives first of all the collocations are defined and clearly distinguished from other phrases. It will be shown how to extract collocations from large corpora focusing on hybrid methods that combine linguistic and statistical information. After describing two of these methods, they will be applied to the corpora. The findings will be analysed and compared in order to show the challenges of translating collocations to future translators.

KEY WORDS: training of translators, contrastive phrasology, collocations, phrasology of marketing.

RESUMEN

Dado que la traducción de unidades fraseológicas siempre ha sido un reto, la fraseología contrastiva ha pasado a ocupar un papel central en la formación de traductores. Para cualquier persona interesada en la traducción de colocaciones y/o en la comparación de colocaciones entre lenguas, hay una cuestión esencial que debe tratarse de antemano: la extracción satisfactoria de colocaciones a partir de corpus. Por lo tanto, el objetivo de este artículo es doble. En primer lugar, comparar los métodos de extracción de colocaciones a partir de corpus y, en segundo lugar, comparar el uso de colocaciones en el entrenamiento de la traducción utilizando el lenguaje especializado de marketing para el inglés, el alemán y el español. Para lograr estos dos objetivos, en primer lugar se definen las colocaciones y se distinguen claramente de otras frases. Se mostrará cómo extraer colocaciones de grandes corpus centrándose en métodos híbridos que combinan información lingüística y estadística. Tras describir dos de estos métodos, se aplicarán a los corpus. Los resultados se analizarán y compararán con el fin de mostrar los retos de la traducción de colocaciones a los futuros traductores.

PALABRAS CLAVE: formación de traductores, fraseología contrastiva, colocaciones, fraseología de marketing.

1. INTRODUCTION

While native speakers are familiar with fixed expressions such as *to pay attention* or *to fill in a form*, these types of collocations usually are a frequent source of errors for those who dare to write a text in a foreign language. For learners of foreign languages collocations are usually easy to decode owing to their rather transparent meaning, but difficult to encode because they are unpredictable and very often do not preserve the meaning of their components across languages (Seretan 2011: 1). Collocations pose in particular a challenge for translation trainees. The fact that we *cover the table* in German (*den Tisch decken*), but *put the table* in Spanish (*poner la mesa*) and *lay/set the table* in English is very difficult to explain from a semantic point of view. The semantic compatibility of two words does not guarantee their frequent combination in a language, which does not only apply to general language, but in particular to languages for specific purposes (LSP from now on). The well-known conclusion that LSPs do not only consist of terminology but also of syntactic features and specific text structures is of particular relevance for this study given that the formation of collocations is very often domain specific. Words which do not participate in a collocation in everyday language often do form part of a collocation in an LSP, i.e. the noun *file* collocates with the verbs *create*, *delete*, *save* in texts about computers, but not necessarily in other contexts (McKeown and Radev, 2000: 510). This conclusion opens the doors for research in the field of LSP phraseology. Picht was the first author to show interest in LSP phraseology in the field of terminology research and pointed towards the importance of general verbs when used in specific phrases (1987, 1988).

The main aim of this paper¹ is to compare the collocations extracted from an *ad hoc* multilingual comparable corpus —German, English, Spanish²— of marketing texts in order to explain differences in their structure and use that can help translation students overcome the challenge of translating them. However, before being able to compare multilingual collocations these must be extracted from the corpus. Therefore, two different hybrid methods for the extraction of collocations from corpora will be presented and compared in the first place. In order to achieve this aim, the paper is structured as follows. In Section 2 the language of marketing is described. Sections 3 and 4 deal with the definitions of collocations and how to distinguish them clearly from other related phrases. In Section 5 the methods which have so far been used to extract collocations from corpora will be described focusing on hybrid methods which combine linguistic and statistical information. In Section 6 two of these methods will be applied to the corpora and the findings will be analysed. Finally, in Section 7 the methods and the findings will be compared and their usefulness in the training of translators will be highlighted.

1 Some results of this study were presented in the Europhras Conference 2017 in London when it was in its pilot stage.

2 We will consider Peninsular Spanish, the German used in Germany and British English. We are not going to focus on linguistic variety differences.

2. THE LANGUAGE OF MARKETING AS A LSP

When looking at LSPs, many research approaches can be highlighted. However, none of them is autonomous, since they always represent areas of research related to each other. In some approaches, LSPs are defined with reference to the subject and the specific goal; some other compare LSPs with general language, and a third group deals with LSPs by looking at the features of the linguistic tools applied (compare Bausch 1976; Beier 1980; von Hahn 1983; Fluck 1996; Hoffmann 1993; Birkenmaier 1991; Cabré 1999 and others).

According to Fluck (1996:11), there has been much discussion in Linguistics on the exact nature of LSP and a widely accepted definition does not exist. However, most authors are of the opinion that LSP is a variety of general language, has developed from general language and uses the grammatical means of general language (Arntz et al. 2014). There is also a wide consensus on the fact that LSP serves the purpose of ensuring understanding among different communication partners on specialized areas as effective, precise and economic as possible (Schmitt 1985: 18).

For the sake of this piece of research we are going to assume that the formation of collocations in LSP follows the same rules as in general language and that any software designed for the extraction of collocations from general language is able to extract collocations from LSP with the same precision.

There have been several attempts to classify business language. Hundt's (1995) typology, which is one of the most frequently quoted, distinguishes between different communicative areas in which people talk about business: daily life, institutions and theory/science (1995:8). Within the area of theory/science, the LSP of macroeconomics and business administration are the core of the language of economics, with marketing language as a subcategory of the LSP of business administration. According to Bongard (2000), Marketing is a subdiscipline of Business Administration.

Meffert's definition of marketing explains its central philosophy: "In its classical interpretation, marketing means planning, coordinating and monitoring all company activities on current and potential markets. Company goals are to be met by the constant satisfaction of customer needs."³ (2015: 12). Marketing as a discipline is transnational and, therefore, strongly influenced by the English language. A considerable number of terms and their related expressions and phrases were borrowed from the English language because both English and American theorists were pioneers in this discipline. Not only did they influence the German marketing language, but also the Spanish one very strongly (Feix 1980: 84). The language of marketing has not been examined much so far, therefore the number of

3 Own translation.

scientific papers about it is relatively small. Significant studies are limited to the field of terminology. The classification of the terminology of marketing depending on to which LSP the terms belong to is of particular interest. As a subdiscipline of economics, marketing shows a so-called economic basic terminology which can be seen in all other subdisciplines of economics. Based on the scientific character most text types in marketing (experimental studies, case reports, etc.) have, in addition, terms from the specific languages of statistics and mathematics. However, the most important group contains the terms from the field of business psychology which are indispensable for the marketing language. These words, often emotive and sentimental, serve to describe the customer's behaviour and needs (Konovalova and Ruiz Yepes 2016: 102).

3. WHAT IS A COLLOCATION?

There are numerous definitions for the phenomenon *collocation*. Originally the term *collocation* was used in a very broad sense to describe the "general event of recurrent word co-occurrence" (Seretan 2011: 13). But this frequency-based view has been replaced later by a linguistically motivated one, in which the items in a collocation are syntactically and semantically related. Over the years it has been suggested to use the term *co-occurrence* for the recurrent co-appearance of two words, while the term *collocation* is reserved for the phraseological (linguistic) approach. This distinction between co-occurrences and collocations seems to be accepted (Bartsch 2004), and will be adopted in this study.

Since the term collocation was introduced by Firth (1957), researchers from all kinds of research areas have dealt with it. Consequently, there are definitions of *collocation* from phraseology, computational linguistics, corpus linguistics, etc. Each discipline tries to define *collocation* to meet its needs. As Smadja states: "depending on their interests and points of view, researchers have focused on different aspects of collocation" (1993: 145). As a consequence, the term is very vague and not clearly defined. Despite this lack of clarity, two traditions can be distinguished: one follows Firth's empirical postulate within the British contextualism, the other has its origin in the German-French lexicography (Hausmann 1984, Mel'čuk 2001, 2006). Contextualists consider that the only way the study of language has to be done is considering the context in which the words appear. They argue that the meaning of words is defined by their co-occurrence with other words, as Firth states: "you shall know a word by the company it keeps!" (1957: 179). Hausmann's focus is on the semantic interrelationship of these words. For him "the collocation consists of a base which is semantically independent and therefore co-creative and a collocator which is affine or collocative to the base" (Hausmann 1984: 401). It can be said that the base "bears most of the meaning of the collocation and triggers the use of the collocator"

(McKeown and Radev, 2000: 512). Hausmann's collocation typology (1989: 1010) distinguishes six types of collocations:

- i. verb + noun (object) or noun (object) + verb
- ii. adjective + noun
- iii. noun (subject) + verb
- iv. noun + (prepositional phrase) + noun
- v. adverb + adjective
- vi. verb + adjective or adverb + verb

Hausmann's typology can be considered a milestone in the research about collocations, since many other authors have made subsequently use of it in their work. For instance, Gloria Corpas Pastor applies this typology to describe collocations in the Spanish Language (1996: 66-77).

In this paper, both Firth's empiric tradition and Hausmann's phraseological approach are considered.

4. DISTINCTION BETWEEN THE TERM *COLLOCATION* AND OTHER WORD COMBINATIONS

In Phraseology, collocations are at the interface between free word combinations and idioms. According to McKeown and Radev (2000: 508) "an idiom, [...], is a given rigid word combination to which no generalities apply; neither can its meaning be determined from the meaning of its parts nor can it participate in the usual word-order variations". On the other hand, according to Cowie (1981: 223-235) a free word combination can be described using the general rules of grammar, for example, considering the semantic constraints on the words which appear in a certain syntactic relation with a given headword. "Collocations fall between these extremes and it can be difficult to draw the line between categories" (McKeown and Radev, 2000: 508).

Whether collocations are understood as an independent category or as a sub-category of phraseological units depends on whether we are dealing with a "narrow" or a "wider" conception of phraseology (cf. Reder 2006: 44). While Corpas Pastor considers them phraseological units (1996: 52), other authors like Garcia-Page (2008) and Koike (2003) follow the "narrow" perception of phraseology leaving collocations unexplored.

Table 1 shows examples of free word combinations, collocations and idioms.

Structure	Free word combinations	Collocations	Idioms
Verb + noun	To see the table	To set/lay the table	To kick the bucket
Noun + noun	The end of the road	Bar of chocolate	Couch potato

Table 1. Examples of free word combinations, collocations and idioms

To determine if and to which extent a word co-occurrence is really a collocation and not a free word combination or an idiom, idiomaticity and stability, together with other aspects must be verified. With this purpose in mind, we present two criteria to identify collocations after the implementation of quantitative methods.

First criterion: verify that the word co-occurrence is not an idiom. As stated above, an idiom is a word combination whose meaning cannot be determined from the meaning of its parts. Therefore the first criterion for identifying a collocation is: word combination whose overall meaning *can* be derived from the meaning of each word. But idioms are not only on the semantic level fixed associations of words. In contrast to collocations they also can display a fixed syntactic behaviour not allowing modifiers, the passive voice, etc.

Second criterion: verify the word co-occurrence does not admit the substitution of one of its components by a synonym without altering the meaning. Research by Pearce (2002) into collocations extraction produced a method based on the substitutions for synonyms within candidate phrases, for example “emotional baggage (a collocation) occurs more frequently than the phrase emotional luggage formed when baggage is substituted for its synonym luggage” (2002: 1530). His method is based on the assumption that in a free word combination, it is possible to substitute one of its components by a synonym without altering too much the meaning. “If a phrase does not permit such substitutions then it is a collocation” (2002: 1533). Therefore, the second criterion is: A collocation can only be identified as such if the speaker has got several collocators available which can be combined with a base from the semantic point of view, but only one of these collocators is preferred in use. This is why the lexical combination *warm greetings* is accepted, but not *hot greetings*, *a running commentary*, but not *a running discussion*, etc.

For non-native speakers collocations are unpredictable because they do not preserve their meaning across languages (compare Seretan 2011: 2). Literal translations would lead to unnatural and awkward sounding formulations called by some linguists anti-collocations (compare Pearce 2001). Table 2 is based on Smadja’s (1993) cross linguistic comparison of collocations.

			Literal translation	Correct translation
Free word combinations	German	Den Tisch sehen	To see the table	To see the table
	Spanish	Ver la mesa	To see the table	To see the table
Collocations	German	Den Tisch decken	To cover the table	To lay/set the table
	Spanish	Poner la mesa	To put the table	To lay/set the table

Table 2. Cross linguistic comparison of collocations based on Smadja (1993)

5. EXTRACTION OF COLLOCATIONS FROM CORPORA

Just as there are different definitions of collocation, there are also different methods of extracting collocations from corpora. The following methods have been used so far: methods based on co-occurrence considerations, methods based on collocation patterns and hybrid methods. The rest of this section will present them.

5.1. Methods based on co-occurrence considerations

Depending on research interests and research purposes, different association measures have been developed. So the corpus linguist has to decide in favour of certain association measures. According to Evert (2009: 1236), there is no perfect association measure. Therefore several ones should be used for a study in order to get different results which can be compared. There are two groups of association measures that pursue opposing goals: *effect-size measures* (Mutual Information, Dice, log odds ratio) and *significance measures* (z-score, t-score, chi-squared, log-likelihood). The linguist using effect-size measures is looking to find how much the observed co-occurrence frequency exceeds the expected frequency, whereas significance measures try to determine how unlikely is the null hypothesis that the words are independent (Evert, 2009: 1228).

5.2. Methods based on Collocation Patterns

As mentioned above, Hausmann's collocation typology (1989: 1010) distinguishes six types of collocations. Weller and Heid (2010: 3195) call these types *collocation patterns*, once extracted from corpora they call them *collocation candidates*. In order to extract collocations from corpora using collocation patterns the corpora have to be annotated at least with POS-tags. However, a higher performance can be reached if the corpora are also syntactically analysed (parsed).

5.3. Hybrid methods

Pamies and Pazos (2005: 317-329) compare different association measures and come to the conclusion that mathematical methods alone are not enough and prefer instead the use of *hybrid* methods (2005: 327). There are methods which use a combination of co-occurrence calculation and linguistic criteria in the form of collocation patterns. That is, a hybrid system combines statistical methods and multilingual parsing for detecting accurate collocational information. But, in which order are the filtering methods to be used? There are different approaches:

- First statistical methods are used and —for refining the filtering— additional collocation patterns are applied to the achieved results (Smadja 1993).
- First collocation patterns are used and in the second step the statistical methods are applied to the achieved results (Krenn (2000), Seretan and Wehrli (2006)).

Smadja (1993) is the most representative researcher for the first approach. He developed a system called Xtract that retrieved word pairs using a frequency-based metric in the first place. The metric computed the z-score of a pair of words. In addition to the metric, Xtract used three additional filters based on linguistic properties. As a final step, an evaluation of the retrieved collocations was carried out by a lexicographer in order to estimate the number of the true lexical collocations retrieved.

Another example for the first approach is ConcGram 1.0. This software was developed as an inclusive search engine for phraseological units and works on the basis of co-occurrence considerations. It is left to the linguist which of these co-occurrences are significant word combinations and which are chance word co-occurrences. After entering a command, the software compiles a list of *unique words* which are the basis for showing *ConcGrams*. These can be both adjacent and non-adjacent word co-occurrences which can appear in any order in the corpus. As soon as the ConcGram lists are compiled, statistical methods can be applied. They allow a reduction of the lists and provide clear information on non-relevant word combinations which can be ignored. The applied statistical methods are t-score and MI tests whose formulas are explained in detail by Barnbrook (1996: 88-106). When doing computer-assisted corpus analysis though, automatically compiled frequency tables are —despite using associations measures— not always directly usable, but need a human selection input. For this reason, when working with this kind of software the researcher, or in the case of the training of translators the professor, has to apply manually collocation patterns in order to be able to extract collocations candidates. In this paper we also improve the process by adding work stages based on the criteria presented in section 4.

On the other hand, Seretan and Wehrli are the most representative researchers for the second approach. They consider that “syntactic analysis of source corpora is an inescapable precondition for

collocations extraction" (2006: 1). The hybrid method Seretan and Wehrli (2006) developed relies on a deep parser called Fips (Wehrli, 2004) and can be seen as a two-stage process. Firstly the collocation candidates are identified by the parser while POS-tagging and parsing the text corpora. Secondly the candidates are scored and ranked using specific association measures (Seretan and Wehrli, 2006: 2). In this approach the parser is used in the first stage of the extraction in order to identify the collocation candidates and the criterion they employ firstly for the selection of the collocation candidates is the syntactic proximity. As Seretan and Wehrli explain, "as the parsing goes on, the syntactic word pairs are extracted from the parse structures created, from each head-specifier or head-complement relation. The pairs obtained are then partitioned according to their syntactic configuration" (2006: 2). An advantage of this method is that the pairs obtained are partitioned according to the collocations patterns presented by Hausmann (1984). A major disadvantage, however, is the dependence on a specific linguistic theory. Finally, the log-likelihood test is applied.

Since hybrid methods give better accuracy over any single method, they will be adopted in this article.

6. EXTRACTION AND COMPARISON OF COLLOCATIONS FROM A CORPUS USING HYBRID METHODS

John Sinclair, one of the pioneers of Corpus Linguistics, defined a corpus as "... a collection of naturally-occurring language text, chosen to characterize a state or a variety of a language" (1991: 171). It is now well known that there is no such a thing as a perfect corpus. Every researcher compiles his/her corpora of texts according to which the purpose of each research project is.

In this paper a comparable corpus will be analysed. The corpus is comprised of three corpora in three languages (German, Spanish and English) which are comparable because they belong to the same text type. All three corpora consist of articles on marketing topics, published in scientific journals.

In the case of the English corpus, all articles were published in *The Journal of Marketing Management* in the period from 2000 to 2013. The English corpus consists of 1,131,744 words. In the German corpus, all articles were published in *Der Markt - International Journal of Marketing* in the period from 2000 to 2012. The German corpus contains 903,430 words. The Spanish corpus comprises articles which were published in *Revista española de Investigación de Marketing* in the period from 2004 to 2014. It consists of 1,279,954 words.

6.1. Statistical methods first: ConcGram

In the case of the hybrid methods that focus first on statistical information, very often collocation candidates are “selected directly from plain text, with a combinatorial procedure applied to a limited context” (Seretan 2011: 58). This is the case of ConcGram. While this basic procedure works fine for English it has been proven “inefficient for languages such as German or Korean which exhibit richer morphology and a freer word order” (Seretan 2011: 58).

By using the software ConcGram 1.0, all articles of the same language in one corpus have been merged before undergoing analysis. As explained in section 5, concgram lists, which are based on lists of unique words, are compiled by using the software. Once the t-score and MI-tests have been conducted, the manual extraction of collocations by applying Hausmann’s collocation patterns can be started. However, this method is only used with the English corpus because we were not able to extract collocation candidates with ConcGram from the Spanish and German Corpora. The German and the Spanish corpora are analysed semasiologically. That means that the extraction of collocations is only done in the English corpus. Based on the extraction of collocations —and their terminology— in the English language, the German and Spanish counterparts are identified by means of concordances with the format keyword in context so that they can be compared.

Figure 1 shows how to create a ConcGram List. This software does not offer the possibility to select or filter collocations by collocations patterns.

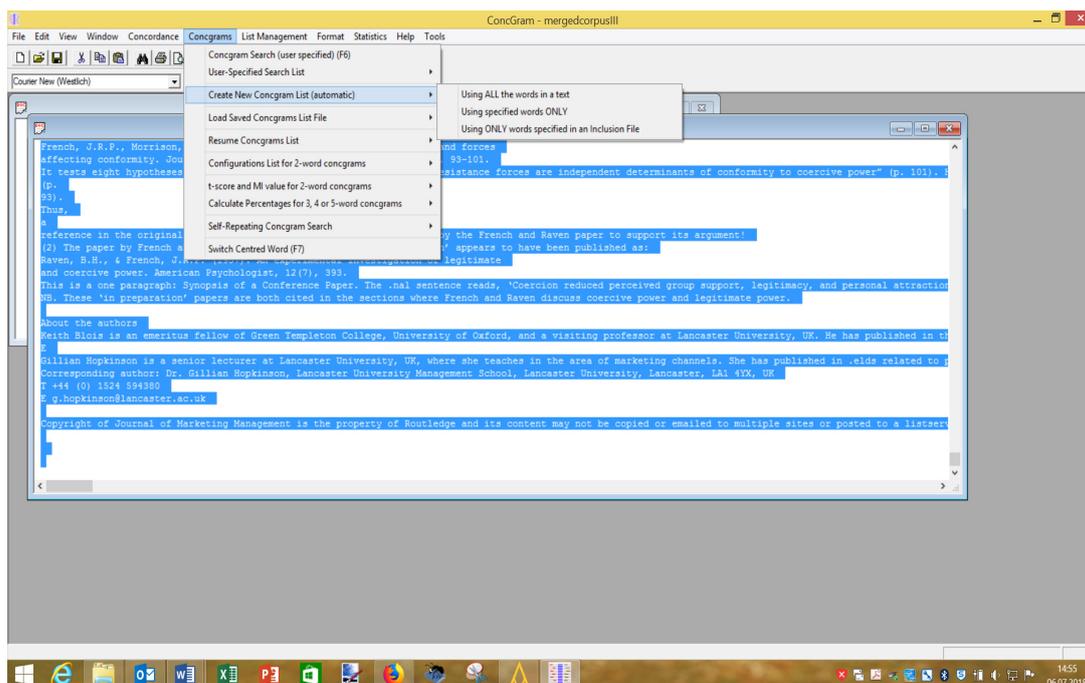


Figure 1. ConcGram screenshot on how to create a ConcGram List

The terms *satisfaction* and *loyalty* occur extraordinarily frequently in the English corpus. The occurrence of the Spanish and German equivalents is similarly frequent. Therefore, certain co-occurrences of the words *satisfaction* and *loyalty* were extracted and compared with their German and Spanish analogue co-occurrences using the software ConcGram. The words *satisfaction* and *loyalty* —in German *Zufriedenheit* and *Loyalität* and in Spanish *satisfacción* and *lealtad*— belong to the category of business psychology in the LSP of marketing. They occur particularly frequently with the words *consumer/customer*, *consumidor/cliente* and *Konsument/Kunde*. To verify if these word combinations were collocations in the light of the two criteria explained in section 4 were applied. Once checked that they met the criteria, a cross linguistic comparison was carried out. Tables 3, 4 and 5 show these collocations in English, German and Spanish.

Base	Collocation	Frequency	Structure
Loyalty	Customer loyalty	83	Noun + noun
	Consumer loyalty	7	Noun + noun
Satisfaction	Customer satisfaction	137	Noun + noun
	Consumer satisfaction	0	Noun + noun

Table 3. Collocations of *satisfaction* and *loyalty* in the English corpus

Base	Collocation	Frequency	Structure
Zufriedenheit	Kundenzufriedenheit	197	Copulative compound
	Konsumentenzufriedenheit	1	Copulative compound
Bindung	Kundenbindung	286	Copulative compound
	Konsumentenbindung	0	Copulative compound
Loyalität	Kundenloyalität	19	Copulative compound
	Konsumentenloyalität	0	Copulative compound

Table 4. Collocations of *Zufriedenheit/Loyalität/Bindung* in the German corpus

Base	Collocation	Frequency	Structure
Lealtad	Lealtad del cliente	17	Noun + prep. + art. + noun
	Lealtad del consumidor	31	Noun + prep. + art. + noun
Satisfacción	Satisfacción del cliente	79	Noun + prep. + art. + noun
	Satisfacción del consumidor	61	Noun + prep. + art. + noun

Table 5. Collocations of *satisfacción* and *lealtad* in the Spanish corpus

The comparison of the three languages English, German and Spanish has led to the conclusion that the collocations in one language are often expressed by other types of word combinations in the other languages. The English collocations with the structure “noun + noun” are often expressed by compounds or possessive markers in the German language, and by prepositional phrases —either with or without article— in the Spanish language.

These findings also provide evidence of the fact that collocations do not preserve their meaning across languages. While the compound *Kundenloyalität* occurs in the corpus only 19 times, the compound *Kundenbindung* occurs 286 times in the same contexts as *customer loyalty* occurs in the English corpus. Therefore we can assume that *Kundenbindung* is the German equivalent for *customer loyalty* rather than *Kundenloyalität* which is the literal translation.

Last but not least, these findings have also shown that while in the Spanish language the terms *consumidor* and *cliente* are used in the same way, in German and English the terms *Kunde* and *customer* are preferred. This is probably related to socio-linguistic and pragmatic factors because the words with the root *Konsum-/consum-* have a negative semantic prosody (see, e.g., Stubbs 1995; Smith and Nordquist 2012) or connotation in both English and German, but not in the Spanish language.

6.2. Collocation patterns first: FipsCo

For hybrid methods that focus first on linguistic and second on statistical information the main criterion for selecting a pair as a collocation candidate is the existence of a syntactic link between the two words. This is the case of the deep parser FipsCo; “Binary collocation candidates are identified from the parse structures built by Fips as the analysis of the text goes on” (Seretan 2011: 65). Therefore the identification of collocation candidates takes places after the parsing has been completed, but these two steps are not entirely separated. They alternate; as soon as a sentence has been analysed, the candidates are identified. According to Seretan (2011: 63) the parser is able to deal with a large range of syntactical constructions, i.e., passivization, relativization, interrogation, cleft constructions, enumeration, coordinated clauses, interposition of subordinate clauses, interposition of parenthesised clauses, apposition, etc.

Some of the most representative syntactic configurations used by FipsCo to extract collocations coincide with the collocation patterns by Hausmann (1984) presented in section 3, that is, “verb + noun (object)” or “noun (object) + verb”, “adjective + noun”, “noun (subject) + verb”, “noun + (prepositional phrase) + noun”, “adverb + adjective” und “verb + adjective” or “adverb + verb”. This opens a wide range of possibilities allowing the translation trainer show his/her translation trainees different collocations from different perspectives.

Figure 2 shows how collocations can be filtered using Hausmann’s collocations patterns.

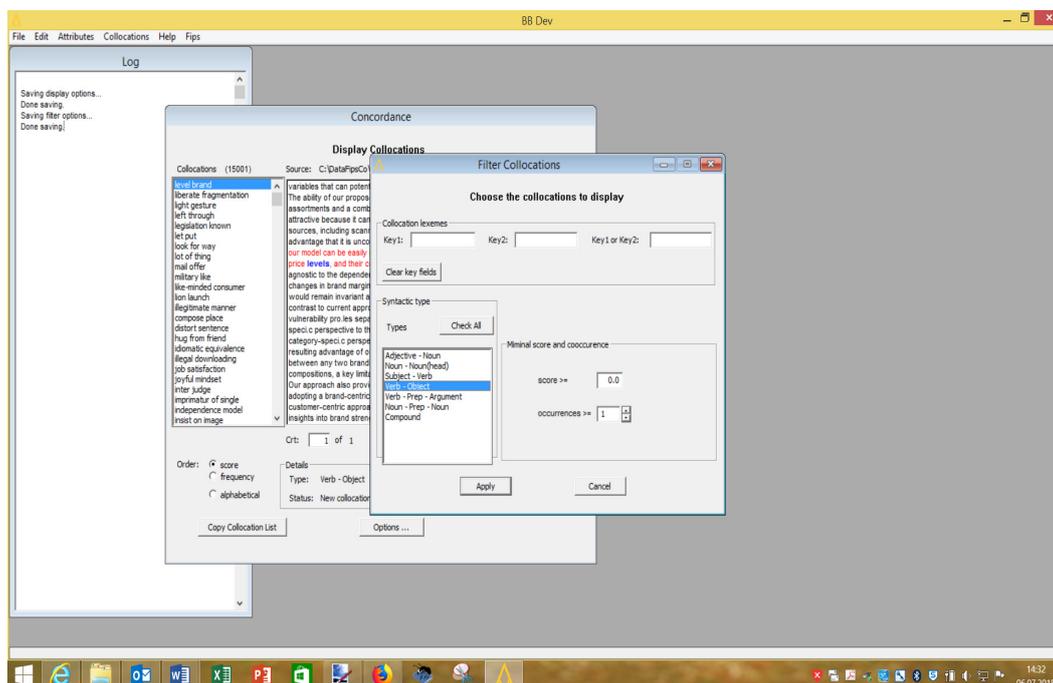


Figure 2. FipsCo screenshot that shows the filtering using collocations patterns

Table 6 shows the first 10 collocations of each language of the kind “verb + noun (object)/ noun (object) + verb”.

English (frequency)	German (frequency)	Spanish (frequency)
Copy content (186)	Rolle spielen (70)	Percibir valor (183)
Have effect (128)	Frage stellen (40)	Percibir calidad (124)
Take place (81)	Werbung sehen (26)	Tener efecto (104)
Provide insight (70)	Tabelle sehen (24)	Llevar a cabo (93)
Have impact (69)	Anforderung erfüllen (23)	Percibir riesgo (81)
Play role (61)	Beitrag leisten (20)	Comprar producto (71)
Buy produce (58)	Effect haben (19)	Utilizar escala (70)
Create value (56)	Abbildung sehen (16)	Sentir este (58)
Post express (55)	Produkt bewerten (14)	Percibir utilidad (57)
Email article (51)	Produkt anbieten (13)	Dar lugar (56)

Table 6. First 10 English, German and Spanish collocations of the kind “verb + noun (object)/noun (object) + verb”

The most frequent collocations in the English corpus of the kind “verb + noun (object)” are general language collocations like: *take place*, *have impact* or *play role*. The collocation *buy produce* appears in the English corpus so frequently because in one of the research articles in the English corpus a survey was carried out where customers were asked if they *buy local produce*. Therefore sentences like *I buy*

local produce because it supports local producers appear over 50 times. The collocation *copy content* is a similar case. It is the most frequent collocation in the English Corpus of the kind “verb+noun (object)”, but it has to do with the fact that every article or research paper has a paragraph about the copyright. It is therefore *have effect* the collocation that appears most often in the corpus in the running text.

As for the Spanish corpus while the most frequent collocations in Spanish seem to be specific of the language of Marketing like *percibir valor*, *percibir calidad*, *percibir riesgo* and so on, this is not the case because the collocation *percibir valor* appears only in the form *valor percibido*, i.e., *el valor percibido por el cliente...*, which means that it is a collocation of the type “noun + adjective”. The same is applicable for the collocation *percibir calidad*, i.e., *la calidad percibida por el cliente...*, *percibir riesgo*, i.e. *para la medición del riesgo percibido*. Therefore, the most frequent collocation with the structure “verb + noun (object)” in the Spanish corpus is *tener efecto* (have effect) which is again a general language collocation. The collocation *sentir este* is obviously an error. The Spanish expression *En este sentido* appears in the Spanish corpus 58 times and means *in this respect*. FipsCo has interpreted the noun *sentido* as the verb *sentir* and the pronoun *este* as a noun. Examples from the corpus are: *en este sentido*, *la investigación desarrollada en el campo de la psicología...*, *en este sentido*, *los objetivos principales de este trabajo son*. There are other examples of errors committed during the parsing of the Spanish corpus that are not as frequent but still worth mentioning like *parir consumidor* (which means *to give birth to the consumer*) and *parir variable* (which means *to give birth to a variable*). The word combination *para el consumidor* appears in the Spanish corpus 36 times and means *for the consumer* (*En categorías de producto en las que el número de alternativas disponibles **para el consumidor** es elevado...*). FipsCo has interpreted the preposition *para* (*for*) as the verb *parir* (*to give birth*).

The most frequent collocations of the type “noun (object) + verb” in German are also general language collocations, like *Rolle spielen* (*to play a role*) and *Frage stellen* (*to ask a question*). The collocation *Werbung sehen* (*to see commercial*) is the first one specific to the language of Marketing. The collocations *Tabelle sehen* and *Abbildung sehen* appear only as *siehe Tabelle* (*see table*) and *siehe Abbildung* (*see figure*). These expressions are typical of academic writing and are used to allude to the tables and figures in the text.

Table 7 shows the first 10 collocations of each language of the kind “adjective + noun”. FipsCo provides lemmatised collocations, therefore it has removed the endings for gender and number of the adjectives.

In the English corpus the most frequent collocations with the structure “adjective + noun” are typical for the field of E-Marketing like *social media* and *social network*, as well as collocations typical of traditional Marketing like *corporate brand* and *national brand* and collocations typical of academic discourse like *future research* and *previous research*. For the German corpus the collocations typical

of the academic discourse are the most frequent like *empirische Untersuchung*, *vorliegende Studie*, *empirische Studie* and *empirisches Studium*. To the same field can be ascribed the Spanish collocation *futura investigación*.

English (frequency)	German (frequency)	Spanish (frequency)
Social media (150)	Integriert Kommunikation	Nuevo producto (205)
Corporate brand (97)	Positiv Effect (71)	Siguiente hipótesis (59)
Future research (93)	Empirisch Untersuchung (70)	Nuevo tecnología (50)
High level (93)	Vorliegend Studie (69)	Futuro línea (49)
National brand (91)	Alt Mensch (66)	Mayor medida (47)
Social network (87)	Empirisch Studie (64)	Máximo verosimilitud (45)
Previous research (85)	Wahrnehmen Risiko (63)	Mismo modo (41)
Subjective norm (80)	Empirisch Studium (60)	Alto nivel (41)
Dependent variable (71)	Partitionieren Preis (58)	Futuro investigación (37)
Individual use (70)	Latent Variable (58)	Diverso autor (36)

Table 7. First 10 English, German and Spanish collocations of the kind “adjective + noun”

As opposed to the English and German language, where adjectives usually go before the nouns they modify, in Spanish adjectives usually come after the nouns they modify. FipsCo has the option to search for collocations of the kind “adjective + noun” but also of the kind “noun + adjective”. In figure 3 the most frequent Spanish collocations of the type “noun + adjective” are shown: *sitio web* (*web site*), *efecto moderador* (*moderating effect*), *red social* (*social network*), *variable dependiente* (*dependent variable*), *efecto directo* (*direct effect*), *efecto positivo* (*positive effect*), *promoción monetario* (*monetary promotion*), *variable moderador* (*moderating variable*), *palabra clave* (*key word*) and *posición competitivo* (*competitive position*)⁴. The collocations *sitio web* and *red social* can also be seen as belonging to the field of E-Marketing. The main principle governing the choice of placing the adjective before or after the noun in Spanish language has to do with differentiation. Therefore, an adjective following a noun distinguishes that item from others that may have different qualities, i.e., *el coche rojo* (the red car) as opposed to *el coche blanco* (the white car), but placing an adjective before a noun implies that the quality expressed is naturally associated with that noun. In this second case, rather than describing the noun in order to differentiate it from others, the adjective merely attaches an unsurprising epithet to it.

4 Translations by the author of this article.

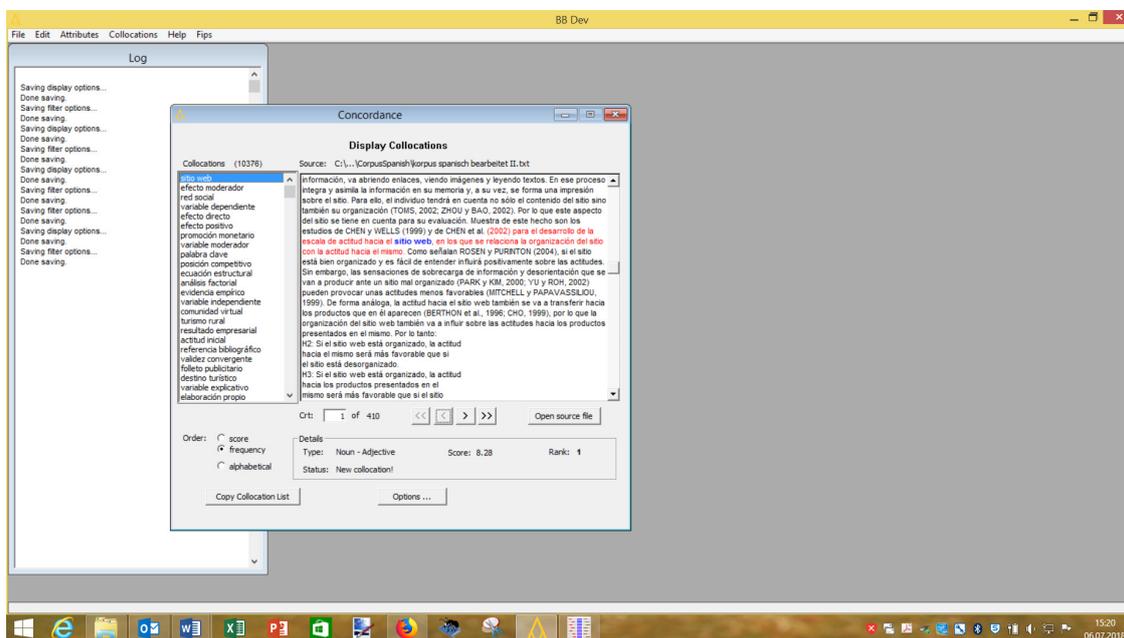


Figure 3. FipsCo screenshot showing the most frequent Spanish collocations of the type “noun + adjective”

Table 8 shows the first 10 collocations of each language of the kind “noun + noun”. FipsCo has separated the German compounds in order to match the structure “noun + noun” collocation. For example, *Zielgruppe* into *ziel gruppe*, *Kundenbindung* into *kunde bindung*, *Kundenzufriedenheit* into *kunde zufriedenhheit* and so on. It is very interesting to observe that the deep parser was able to identify German compounds as “noun + noun” collocations.

English (frequency)	German (frequency)	Spanish (frequency)
Market orientation (247)	Ziel gruppe (361)	Orientación de mercado (264)
Brand management (153)	Kunde bindung (230)	Agencia de viaje (208)
Consumer behaviour (138)	Marke name (187)	Categoría de product (197)
Product category (99)	Kunde zufriedenheit (179)	Boca a boca (157)
Relationship marketing (93)	Innovation kultur (175)	Imagen de marca (147)
Research interest (87)	Erfolg faktor (172)	Cuota de mercado (131)
Marketing strategy (82)	Zeit punkt (169)	Intención de compra (131)
Business school (76)	Kunde orientierung (160)	Precio de referencia (126)
Resource integration (75)	Einfluss faktor (131)	Marca de distribuidor (122)
Supply chain (69)	Auskunft person (124)	Comportamiento del consumidor (107)

Table 8. First 10 English, German and Spanish collocations of the kind “noun + noun”

The fields to which the most frequent collocations of this kind belong, for the German corpus it is the specialised field of Marketing. Not only *Kundenbindung* and *Kundenzufriedenheit* are typical of this field, but also *Zielgruppe*, *Markenname* and *Kundenorientierung*.

As for the English corpus the collocations belong to the semantic field of Marketing with the exception of *research interest*, which belongs to the academic discourse, and *business school*, which appears in the addresses of the authors of the journal articles that constitute the corpus and can therefore not be considered as part of the running text.

The ten most frequent collocations of the kind “noun + noun” in the Spanish corpus extracted by FipsCo are all accompanied by a preposition as in *orientación de mercado*, *agencia de viaje*, *boca a boca*, etc. The conclusion drawn in section 6.1 stating that the collocations in one language are often expressed by other types of word combinations in other languages is being taken into account by the deep parser FipsCo, because it extracted English collocations with the structure noun + noun, that are often expressed by compounds or possessive markers in the German language, and by prepositional phrases —either with or without article— in the Spanish language.

Table 8 shows that the third most frequent collocation with the structure “noun + noun” in the English corpus is *consumer behaviour*, which is specific to the LSP of Marketing and belongs to the group of terms from the field of business psychology (Author 2016: 102). On a closer look at this collocation it became obvious that for this specific case the word *consumer* is preferred over *customer*. With the base *loyalty* and *satisfaction* the preferred collocator is *customer* as shown in section 6.1, but with the base *behaviour* the preferred collocator is *consumer* as shown in Table 9. A search in Linguee has revealed that the word *behaviour* occurs more often with words with negative denotations, such as *punishable*, *sluggish*, *repressive*, *myopic*, *radical*, *fundamentalist*, *gamy*,... than with words with positive or neutral denotations, such as *autonomous*, *observed*, *conscious*, *differing*,

Base	Collocation	Frequency	Structure
Behavior	Customer behavior	56	Noun + noun
	Consumer behavior	228	Noun + noun

Table 9. Collocations with the base *behaviour*

The tenth most frequent collocation with the structure “noun + prep. + noun” in the Spanish corpus is *comportamiento del consumidor*, which is the Spanish equivalent for *consumer behaviour*. Again there is an obvious preference for the term *consumidor* versus *cliente* combined with *comportamiento*. As shown in section 6.1 in the Spanish language the word *consumidor* does not seem to be preferred in general language to the word *cliente*. They are both used indifferently with a slight tendency to use

consumidor in the LSP of marketing according to the searches in the above mentioned corpus⁵. Table 10 shows that in this case the singular is preferred over the plural.

Base	Collocation	Frequency	Structure
comportamiento	Comportamiento del cliente	2	Noun + prep. + noun
	Comportamiento del consumidor	107	Noun + prep. + noun
	Comportamiento de los clientes	2	Noun + prep. + noun
	Comportamiento de los consumidores	5	Noun + prep. + noun

Table 10. Collocations with the base *comportamiento*

In the German corpus the collocation *Konsumentenverhalten* does not belong to the group of the ten most frequently used collocations. Nevertheless, it is again evident that the co-occurrence of the base *Verhalten* with *Konsument(-en)* prevails over the co-occurrence with *Kunde(n)*. A search in Linguee has revealed that the word *Verhalten* occurs more often with words with negative denotations, such as *vertragswidrig, fahrlässig, illoyal, pflichtwidrig, ungewöhnlich,...* than with words with positive or neutral denotations, such as *kaufmännisch, rechtmäßig, ethisch,....*

Table 11 shows the frequency of the collocations “noun + noun” (which in German appear as copulative compounds) with the base *Verhalten* and the collocators *Kunde* and *Konsument*.

Base	Collocation	Frequency	Structure
Verhalten	Konsumentenverhalten	63	Copulative compound
	Kundenverhalten	9	Copulative compound
	Konsumverhalten	11	Copulative compound
	Verbraucherverhalten	2	Copulative compound

Table 11. Collocations with the base *Verhalten*

The content of these tables reveals the truth of Firth’s dictum (1957: 11): “You shall know a word by the company it keeps”. In the analysed German and English corpora the words *Konsument* and *consumer* seem to have negative connotations. Therefore they appear more frequently with words that have a tendency to cooccur with such words like *behaviour* and *Verhalten*. Nonetheless, in the Spanish corpus analysed the word *consumidor* occurs as often as *cliente*. Therefore this phenomenon is only visible for the German and English LSP of marketing.

5 Searches in the CREA (Corpus de Referencia del Español Actual) have shown similar results.

7. CONCLUSIONS: COMPARISON AND USEFULNESS FOR THE TRAINING OF TRANSLATORS

7.1. Comparison of the hybrid methods used

The results of the collocation extraction by ConcGram (focusing on statistical information) and by FipsCo (focusing on linguistic information) are quite different. The collocation candidates displayed by ConcGram as the most frequent in the English and Spanish corpora are not the ones displayed by FipsCo. The German corpus is the only one that contains collocations displayed by ConcGram like *Kundenbindung* and *Kundenzufriedenheit*. In terms of the research alternatives and opportunities for the teacher of translation, the hybrid method that focuses first on linguistic patterns and second on statistics is more suitable.

Since ConcGram displays all co-occurrences that appear more frequently than expected for the size of the corpus there is usually a lot of noise in the extracted collocations candidates lists, and the translation trainer has to extract interesting collocations manually. As presented in section 6.2, with FipsCo the researcher or or trainer does not need to do any kind of manual search or filtering of collocation candidates and the criteria for the identification of collocations presented in section 4 do not have to be implemented. Every step is carried out by FipsCo; the parsing and the filtering of collocations candidates.

Some of the conclusions drawn after working with ConcGram had already been implemented in the deep parser FipsCo, like the fact that collocations can have different structures in different languages. FipsCo has extracted “noun + noun” collocations from the English corpus, but was able to extract compounds in German and split them into “noun + noun” collocations. For Spanish FipsCo extracts equivalent collocations with the structure “noun + prep. (art.) + noun”.

FipsCo’s usefulness for the training of translators are very broad compared to ConcGram. FipsCo allows the teacher to choose the collocation pattern he or she wants to analyse, which is not the case with ConcGram. While ConcGram only searches for collocations of the kind “noun + noun”, FipsCo searches for collocations applying Hausmann’s collocation patterns.

To summarise, hybrid methods for collocation extraction that consider first linguistic criteria offer a much wider range of research opportunities than hybrid methods that focus on statistical information first.

7.2. Comparison of the collocations in the languages English, German and Spanish and the consequences for the teaching of translation

The comparison of the three languages English, German and Spanish has led to the conclusion that the collocations in one language are often expressed by other types of word combinations in the other languages.

These findings also provide evidence of the fact that collocations do not preserve their meaning across languages. As mentioned in section 6.1, while the compound *Kundenloyalität* occurs in the corpus only a few times, the compound *Kundenbindung* occurs 286 times in the same contexts as *customer loyalty* occurs in the English corpus. Therefore we can assume that *Kundenbindung* is the German equivalent for *customer loyalty* rather than *Kundenloyalität*, which is the literal translation. Literal translations lead very often to unnatural and awkward sounding formulations.

These findings have also shown that while in the Spanish language the terms *consumidor* and *cliente* are used indifferently, in German and English the terms *Kunde* and *customer* are preferred. This is related to sociolinguistic factors since the words with the root *Konsum-/consum-* have a negative semantic prosody in both English and German, but not in the Spanish language.

Table 12 is based on table 2 of this article. It is also based on Smadja's (1993) cross linguistic comparison of collocations and presents the results of the research with ConcGram.

			Literal translation	Correct translation
Free word combination	German	Produkte verkaufen	To sell products	To sell products
	Spanish	Vender productos	To sell products	To sell products
Collocations	German	Kundenbindung	Customer commitment	Customer loyalty
	Spanish	Lealtad del consumidor	Consumer loyalty	Customer loyalty

Table 12. Cross linguistic comparison of collocations in the LSP of marketing based on Smadja (1993)

Table 12 shows once more that literal translations of collocations often give origin to so-called anti-collocations.

As for the results of the analysis carried out in section 6.2 it can be said that the ten most frequent collocations with the structure "verb + noun (object)" belong to general language and the collocations with the structure "adjective + noun" and "noun + noun" belong to the LSP of Marketing and E-Marketing. For English, German and Spanish the findings were very similar.

Among the numerous fields of applications of this study, translation training must be particularly highlighted. For translators, especially when translating into the foreign language, collocations are a frequent error source, all the more when it comes to detecting false friends. The translation teacher has a base for explaining to the students that not only grammatical aspects are important for the use of a language, but that there are also uses which can neither be explained by grammatical nor semantical rules. Aspects which are related to the use of a language, which are pragmatic and can only be taught and learned in connection with the culture and the values of a society.

Translation trainers need corpus-based studies that explore the use of collocations in several languages in a systemic, rigorous and consistent way in order to be able to wake the awareness of translation students regarding the fact that collocations need a special treatment and can not be translated as if they were free word combinations.

Over the years many examples of outstanding scientific corpus-based works devoted to translation studies (cf. Baker 1995 and 1999, Corpas Pastor 2008, Hu 2016), to the use of collocations in LSP (cf. Torner and Bernal 2017) or the training of translators (cf. Bernardini 2004 and 2016, Vargas-Sierra 2014) can be found. Nonetheless there is a need to improve studies that focus on how to teach the translation of collocations.

REFERENCES

- Arntz, Reiner; Heribert Picht and Klaus-Dirk Schmitz. 2014. *Einführung in die Terminologiearbeit*. Hildesheim: Georg Olms Verlag.
- Baker, Mona. 1995. Corpora in translation studies: An overview and some suggestions for future research. *Target*, 7(2), 223–243.
- Baker, Mona. 1999. The role of corpora in investigating the linguistic behaviour of professional translators. *International Journal of Corpus Linguistics*, 4(2), 281–298.
- Barnbrook, Geoff. 1996. *Language and Computers: A practical Introduction to the Computer Analysis of Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Bartsch, Sabine. 2004. *Structural and functional properties of collocations in English, A corpus study of lexical and pragmatic constraints on lexical co-occurrence*. Tübingen: Narr.
- Bausch, Karl-Heinz (eds.). 1976. *Fachsprachen*. Terminologie, Struktur, Normung. Berlin, Köln: Beuth Verlag GmbH.
- Beier, Rudolf. 1980. *Englische Fachsprache*. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer.

- Bernardini, Silvia. 2004. Corpus-aided language pedagogy for translation education. In K. Malmkjær (ed.). *Translation in undergraduate degree programmes*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing, 97-111.
- Bernardini, Silvia. 2016. Discovery learning in the language-for-translation classroom: corpora as learning aids. *Cadernos de Tradução*, 36(1), 14-35.
- Birkenmaier, Willy; Mohl, Irene. 1991. *Russisch als Fachsprache*. Tübingen: Francke.
- Bongard, Joachim. 2000. *Werbewirkungsforschung. Grundlagen-Probleme-Ansätze*. Hamburg/London: LIT Verlag Münster.
- Cabré, María Teresa. 1999. La terminología: representación y comunicación: elementos para una teoría de base comunicativa y otros artículos. Textos en castellá, catalá i frances. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra, Institut Universitari de Lingüística Aplicada II.
- Corpas Pastor, Gloria. 1996. *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- Corpas Pastor, Gloria. 2008. *Investigar con corpus en traducción: los retos de un nuevo paradigma*. Frankfurt: Peter Lang.
- Cowie, Anthony P. 1981. The treatment of collocations and idioms in learner's dictionaries. *Applied Linguistics*, 2/3: 223-235.
- Evert, Stefan. 2009. Corpora and collocations. In Anke Lüdeling and Merja Kytö eds. *Corpus linguistics: an international handbook*. Berlin: De Gruyter, 1212-1248.
- Feix, Nereu. 1980. Die Terminologie der Wirtschaftswissenschaften (Volkswirtschaft) im Sprachvergleich: Spanisch und Deutsch. In José Rodríguez Richart, Gisela Thome und Wolfram Wilss ed. *Fachsprachenforschung und -lehre: Schwerpunkt Spanisch*. Tübingen: Narr, 81-87.
- Firth, John Rupert. 1957. A Synopsis of Linguistic Theory 1930-55. *Studies in Linguistic Analysis*. Oxford: The Philological Society, 1-32.
- Fluck, Hans-Rüdiger. 1996. *Fachsprachen: Einführung und Bibliographie*. München: Francke.
- García-Page, Mario. 2008. *Introducción a la fraseología española*. Barcelona: Anthropos.
- Hahn, Walter von. 1983. Fachkommunikation: Entwicklung, linguistische Konzepte, betriebliche Beispiele. Berlin/New York: de Gruyter.
- Hausmann, Franz Josef. 1984. Wortschatzlernen ist Kollokationslernen. Zum Lehren und Lernen französischer Wortverbindungen. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 31, 395-406.
- Hausmann, Franz Josef. 1989. Praktische Einführung in den Gebrauch des Student's Dictionary of Collocations. In Evelyn Benson, Morton Benson and Robert Ilson eds. Cornelsen. iv-xviii.

- Hoffmann, Lothar. (1993) „Fachwissen und Fachkommunikation. Zur Dialektik von Systematik und Linearität in den Fachsprachen.“ In Bungarten, Theo (Hrsg.): *Fachsprachentheorie*. Bd. 2: Konzeptionen und theoretische Richtungen. Tostedt, S. 595-617.
- Hu, Kaibao. 2016. *Introducing Corpus-based Translation Studies*. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Hundt, Markus. 1995. *Modellbildung in der Wirtschaftssprache: zur Geschichte der Institutionen- und Theoriefachsprachen der Wirtschaft*. Tübingen: Niemeyer.
- Koike, Kazumi. 2003. Las unidades fraseológicas del español: Su distribución geográfica y variantes diatóticas. *Epos XIX*: 47-65.
- Konovalova, Anastasia and Guadalupe Ruiz Yepes. 2016. Die Sprache des Marketings und ihre Übersetzung: morphologische und semantische Aspekte der Terminologie. *MonTI* 8: 95-123.
- Krenn, Brigitte. 2000. *The usual suspects: data-oriented models for the identification and representation of lexical collocations*. Saarbrücken: DFKI and Universität des Saarlandes.
- McKeown, Kathleen R. and Dragomir R. Radev. 2000. Collocations. In Robert Dale, Hermann Moisl and Harold Somers, eds. *A handbook of natural language processing*. New York: Marcel Dekker, 507-523.
- Meffert, Heribert, Christoph Burmann and Manfred Kirchgeorg. 2015. *Marketing. Grundlagen marktorientierter Unternehmensführung. Konzepte – Instrumente – Praxisbeispiele*. Heidelberg: Springer.
- Mel'čuk, Igor. 2001. *Communicative organization in natural language: The semantic-communicative structure of sentences*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Mel'čuk, Igor. 2006. Explanatory Combinatorial Dictionary. In Giandomenico Sica, ed. *Open problems in linguistics and lexicography*. Monza: Polimetrica, 225-355.
- Pamies, Antonio and Jose Manuel Pazos. 2005. Extracción automática de colocaciones y modismos. In J.D. Luque Durán and A. Pamies Bertrán (Eds.), *La creatividad del lenguaje: colocaciones idiomáticas y fraseología*. Granada: Granada Lingvistica, 317-330.
- Pearce, Darren. 2001. Synonymy in Collocation Extraction. In *NAACL 2001 Workshop: WordNet and Other Lexical Resources: Applications, Extensions and Customizations*. Carnegie Mellon University, Pittsburgh.
- Pearce, Darren. 2002. A comparative evaluation of collocation extraction techniques. Proceedings of the Third International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC-2002), Las Palmas, Canary Islands – Spain, 1530-1536.
- Picht, Heribert. 1987. Fachsprachliche Phraseologie – Die terminologische Funktion von Verben. In Hans Czap and Christian Galinski, eds. *Terminology and Knowledge Engineering*. Frankfurt: INDEKS-Verlag, 21-34.
- Picht, Heribert. 1988. Fachsprachliche Phraseologie. In Reiner Arntz ed. *Textlinguistik und Fachsprache*. Hildesheim: Georg Olms Verlag, 187-196.

- Reder, Anna. 2006. *Kollokationen in der Wortschatzarbeit*. Wien: Praesens
- Seretan, V. and Wehrli, Eric. 2006. Accurate collocation extraction using a multilingual parser. In Proceedings of the 21st International Conference on Computational Linguistics and 44th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics (COLING/ACL 2006), Sydney, 952-960.
- Seretan, Violeta. 2011. *Syntax-based collocation extraction*. Heidelberg: Springer.
- Sinclair, John. 1991. *Corpus, concordance, collocation*. Oxford : Oxford University Press.
- Smadja, Frank. 1993. Retrieving collocations from text: Xtract. *Computational Linguistics*, 19/1: 143-177.
- Smith, K. Aaron and Dawn Nordquist. 2012. A critical and historical investigation into semantic prosody. *Journal of Historical Pragmatics* 13/2: 291-312.
- Schmitt, Peter A. (1985) *Anglizismen in den Fachsprachen: eine pragmatische Studie am Beispiel der Kerntechnik*. Heidelberg: Winter.
- Schmitt, Peter A. (1990) *Die Berufspraxis der Übersetzer. Eine Umfrageanalyse. Berichtssonderheft des Bundesverbandes der Dolmetscher und Übersetzer*. Bonn: BDÜ.
- Stubbs, Michael. 1995. Collocations and semantic profiles: On the cause of the trouble with quantitative studies. *Functions of Language* 2/1: 23-55.
- Torner Castells, Sergi and Elisenda Bernal Gallen (eds.). 2017. *Collocations and other lexical combinations in Spanish. Theoretical and Applied approaches*. London and New York: Routledge.
- Vargas-Sierra, Chelo. 2014. Innovación didáctica en traducción especializada: sobre la enseñanza virtual de traducción de páginas web de contenido económico. In Gallego-Hernández, Daniel (ed.). *Traducción económica: entre profesión, formación y recursos documentales, VERTERE*. Monográficos de la Revista Hermeneus: 110-130.
- Weller, Marion und Ulrich Heid. 2010. Corpus-derived data on German multiword expressions for lexicography. Proceedings of the Euralex International Congress, 2010 Leeuwarden [CDROM].

El procesamiento pragmático en la mediación de textos multimodales

Pragmatic Processing in the Mediation of Multimodal Texts

RECIBIDO 23-07-2021 | ACEPTADO 22-10-2021

LAURA NADAL SANCHÍS 0000-0001-6308-5863
Universidad Rey Juan Carlos

ABSTRACT

The purpose of this article is to extend a didactic proposal applicable both in L2 teaching (Spanish—ELE— or German—DaF—) and in the training of translators in university education. To this end, we use as a tool multimodal text mediation activities proposed by the Common European Framework of Reference for Foreign Language Learning (CEFR). Translation students usually have a deficit in inferential processing which is reflected in their re-expression in the target language. Therefore, the activities presented here as part of a task-based approach show how to encourage learners to activate pragmatic comprehension processes. An empirical validation through surveys among a sample of 72 students shows that the proposal is widely accepted in the classroom as it allows working by objectives and the progressive development of translation competence.

KEY WORDS: multimodal text, didactics, L2 teaching, CEFR, translation competence.

RESUMEN

El propósito del presente artículo consiste en extender una propuesta didáctica aplicable tanto en la enseñanza de L2 (español —ELE— o alemán —DaF—), como en la formación de traductores en la educación terciaria. Para tal fin se toman como instrumento actividades de mediación de textos multimodales propuestas por Marco Común de Referencia Europeo para el aprendizaje de lenguas extranjeras (MCER). Los estudiantes de traducción presentan, en general, un déficit en el procesamiento inferencial que se refleja en la reexpresión en la lengua meta. Por ello las actividades aquí presentadas como parte de un enfoque por tareas muestran cómo fomentar en el estudiante la activación de procesos pragmáticos de comprensión. Una validación empírica a través de encuestas entre una muestra de 72 alumnos evidencia que la propuesta cuenta con una amplia aceptación en el aula al permitir el trabajo por objetivos y el desarrollo progresivo de la competencia traductora.

PALABRAS CLAVE: texto multimodal, didáctica, enseñanza L2, CEFR, competencia traductora.

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente predominan en la didáctica de la traducción enfoques centrados en el alumno y en el proceso de aprendizaje y de traducción, en lugar de en el producto. Tales enfoques preconizan la autonomía del alumno como principal responsable de construir su aprendizaje, por lo que incentivan la interacción y el trabajo colaborativo y, además, proponen la descripción de todos los ejes en diseños curriculares, a saber: objetivos, competencias, secuenciación de actividades, metodología y evaluación (Hurtado Albir, 2019: 57).

En esta corriente de la enseñanza de la traducción se enmarca, concretamente, el enfoque por tareas, el cual surge de la didáctica de lenguas extranjeras y permite ser aplicado tanto en la iniciación a la traducción, como en la especialización para distintas materias (Hurtado Albir, 2003). Desde este enfoque se plantean diversos tipos de tareas más allá de la mera traducción de textos, como el resumen de un texto original en lengua meta, la revisión y corrección de traducciones, el análisis de textos, las traducciones comparadas, tareas de documentación, debates, exposiciones, trabajo con textos paralelos, trabajo terminológico a partir de fichas o la elaboración de informes y cuestionarios, etc. (Hurtado Albir, 2015). El principal aporte de este enfoque reside en la posibilidad que ofrece para trabajar un aprendizaje en progresión por parte del alumno e incidir de forma focalizada sobre puntos débiles que merman la adquisición de la competencia traductora (Colina, 2002; González Davies, 2003; Borja, 2007; Carreres et al. 2011). Además, con la introducción de la propuesta del Marco Común de Referencia Europeo para la Traducción (Hurtado Albir y PACTE, 2018), se definen los distintos niveles de competencia y esto posibilita el desarrollo de propuestas didácticas adaptadas a las necesidades de cada nivel.

Concretamente, entre los estudiantes de los grados de Traducción con alemán como una de sus lenguas de trabajo se observa un déficit en la fase de procesamiento y captación del sentido, lo cual se refleja en traducciones excesivamente literales que no permiten una lectura fluida en español (Bickert, 2015; Nadal & Thome, en revisión). Esto se debe a que el alumno no alcanza un procesamiento pragmático integrando su trasfondo de conocimientos y termina su lectura con las fases previas de descodificación lingüística y enriquecimiento pragmático (Hurtado Albir, 2003: 102). Tanto la pragmática, como la lingüística cognitiva con sus modelos de procesamiento y teorías de la comunicación (van Dijk & Kintsch, 1983; Sperber & Wilson, 1998; Pons, 2004; Nadal, 2019) tienen aportes de utilidad que todavía no encuentran suficiente aplicación ni en la teoría, ni en la didáctica de la traducción (Gutt, 2001).

Una herramienta para trabajar la ausencia de procesamiento pragmático en el alumnado la aportan las actividades de mediación propuestas por el MCER (Consejo de Europa, 2018; Nadal & Thome, en prensa

a, en prensa b), en las que el aprendiente de una lengua actúa como intermediario entre entidades que no pueden comprenderse directamente entre sí. Estas actividades potencian el uso de textos multimodales, puesto que la integración de distintos sistemas semióticos puede elevar los costes de comprensión, pero aportar a cambio un mayor volumen de deducciones y conocimientos (efectos cognoscitivos en términos relevantistas) (Bezemer & Jewitt, 2018). Mientras que el componente multimodal ha sido explotado en el entrenamiento de la producción textual dentro de la didáctica de lenguas (Guichon & McLornan, 2007; Guichon & Cohen, 2016; Grapin & Llosa, 2020; Hafner & Ho, 2020; Lim & Polio, 2020; Chin, Cimasco & Yi, 2020), las investigaciones relativas a la formación de traductores todavía no han tematizado el potencial de la multimodalidad, sobre todo, en el desarrollo de la comprensión lectora para la captación del sentido del original (Guichon & McLornan, 2008; Muñoz-Basols, 2019). Así pues, el presente estudio parte de los siguientes objetivos generales y específicos:

Objetivo general:

- Extender una propuesta didáctica basada en los principios del enfoque por tareas para la formación de traductores en estudios de grado.

Objetivos específicos:

- Incidir sobre los factores que derivan en problemas de procesamiento de la información en los estudiantes de traducción.
- Presentar la mediación (MCER) y la multimodalidad textual como dos herramientas para trabajar los déficits de procesamiento detectados en estudiantes de traducción.
- Validar empíricamente la propuesta desde la perspectiva de los estudiantes.

En la validación empírica se parte de dos hipótesis principales:

1. El trabajo con textos multimodales fomentará el procesamiento pragmático inferencial de los alumnos, los cuales tomarán conciencia de ello.
2. Se valorarán positivamente el trabajo por objetivos, la menor rigidez en la forma de transmitir los contenidos traducidos que define la competencia de la mediación según el MCER y el trabajo focalizado sobre aspectos concretos de gramática y vocabulario.

A pesar de tratarse de una propuesta llevada a cabo en el contexto de un curso de Traducción jurídico-económica alemán-español, su validez se extiende a niveles de iniciación y a cursos de traducción de textos generales, puesto que tanto las actividades de mediación, como la multimodalidad textual se pueden adaptar a cualquier grado de dificultad según los textos empleados.

1. MARCO TEÓRICO

1.1. El procesamiento de la información en la mediación

En la mediación el usuario de una lengua no se preocupa por comunicar sus propios significados, en otras palabras, no recurre a un código lingüístico para transferir sus propias representaciones mentales (Sandra, 2009: 293), si no que actúa como intermediario para que las representaciones de un hablante puedan ser procesadas por un oyente que no tendría acceso directo a estas debido a barreras lingüísticas, culturales o conceptuales (Consejo de Europa, 2018: 103).

El procesamiento de la información es factible gracias a la manipulación de representaciones mentales a partir de cómputos (Fodor, 1983). Los sistemas sensoriales de entrada perciben el input lingüístico que obtienen en forma de estímulos auditivos (recepción oral) o visuales (recepción escrita). Una vez transferidos al procesador central, es cuando dichos estímulos son dotados de una estructura semántica o proposicional (Pons, 2004: 31). La representación mental constituye, por tanto, la transmutación de un input lingüístico en un pensamiento, en una estructura mental con un formato adecuado, susceptible de seguir siendo complementada por el cerebro con input interno del hablante (supuestos, experiencias, información lingüística o, en general, conocimientos previos de toda índole), de forma que se alcance la reconstrucción ulterior del supuesto comunicado, es decir, la adecuada interpretación de la intención comunicativa del hablante (van Dijk & Kintsch, 1983). Si pensamos en los diálogos que pueden tener lugar en nuestra frutería habitual (por ejemplificar una situación prototípica de un nivel A2), cualquiera de los enunciados proferidos por el tendero o los vecinos que nos encontramos llegarán a través de nuestros sistemas sensoriales como input auditivo hasta el procesador central, donde serán convertidos en pensamientos o representaciones mentales, es decir, podremos procesarlos también visualmente en forma de imágenes. Sin embargo, cualquier información relativa al tiempo, los productos que compramos, los precios o cualquier conversación jocosa destinada a establecer un lazo social no será correctamente interpretada si no es combinada con el trasfondo cognitivo y cultural almacenado en nuestra memoria a largo plazo (p. ej. otros precios de referencia, una noticia del periódico leída esa misma mañana o los personajes de una serie de moda) (Portolés, 2004: 100-102).

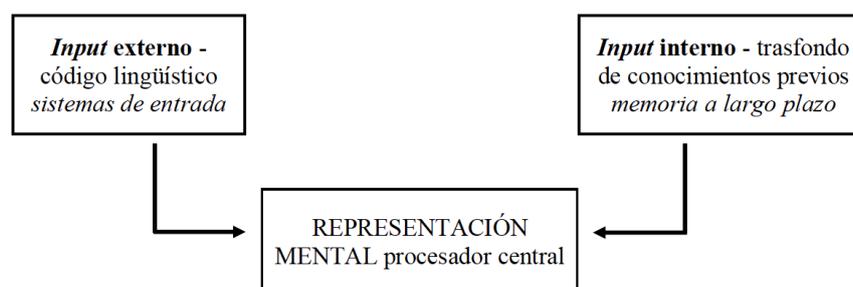


Gráfico 1. Procesamiento de representaciones mentales (adaptado de Pons, 2004 y Nadal, 2019: 31)

Así pues, el mediador realiza esta labor de combinación de inputs externos (lengua) e internos (trasfondo) con el fin de comprender las representaciones mentales transmitidas por un hablante. Sin embargo, su procesamiento no se detiene cuando alcanza una interpretación satisfactoria, si no que el output obtenido es utilizado para codificar nuevamente el mensaje (Sánchez Castro, 2013: 793), dicho de otro modo, para activar nuevamente la misma representación mental descodificada originalmente, pero a partir de otras combinaciones de expresiones lingüísticas (cfr. Gutt, 2000). Para la reproducción de la representación mental, puede emplearse la misma lengua original (A) o una segunda lengua (B):

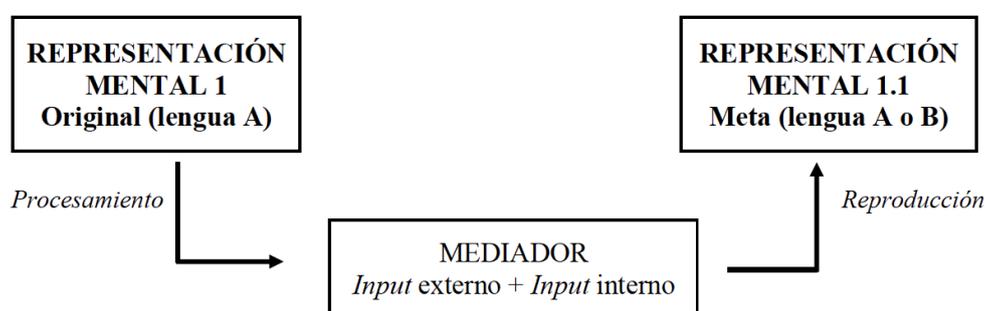


Gráfico 2. Proceso de mediación

Esta recodificación de representaciones mentales equivale al mismo proceso que se da en la traducción profesional, sin embargo, entre la mediación propuesta por el MCER y la traducción como es concebida convencionalmente se establecen una serie de diferencias, las cuales constituyen la clave para poder ver en la mediación un potencial pedagógico tanto para la didáctica de lenguas, como para la formación de traductores e intérpretes. En primer lugar, la mediación pretende transmitir fielmente el contenido original (Carreres et al., 2017: 100-101), no obstante, no prevé el mismo grado de exactitud en la forma en que se codifica el mensaje, el fin de activar en el oyente la representación mental 1.1 “justifica los medios” para llegar a dicha activación:

[...] frente a la exactitud rigurosa de la traducción, la mediación se caracteriza por la selección de las informaciones que se transfieren de la lengua A a la lengua B y, por otro lado, que frente al encorsetamiento estilístico y formal y la casi nula flexibilidad del traductor frente al texto original, el mediador tiene la libertad de adaptar / reformular el mensaje según las condiciones de la conversación y, sobre todo, de las necesidades de los interlocutores (Sánchez Castro, 2013: 793).

De esta premisa deriva la segunda diferencia entre mediación en didáctica de L2 y traducción profesional: al centrarse en la equivalencia comunicativa, la mediación se puede adecuar a los distintos estadios de aprendizaje del usuario de lenguas y, conforme lo permita el dominio del idioma, las actividades propuestas pueden ir avanzando en la escala de dificultad (Sánchez Castro, 2013: 796).

En tercer lugar, la mediación no es más que una conceptualización más amplia de la traducción, entendida como una transferencia de significados entre lenguas o entre variantes de una misma lengua (Colina & Lafford, 2017: 111). Este nuevo enfoque permite integrar no solo las distintas modalidades de traducción oral y escrita (Hurtado Albir, 2001: 94), sino también la transferencia de contenidos entre distintos sistemas semióticos o *trans-semiotización* (Wei & Lin, 2019: 212), por ejemplo, la redacción de un texto a partir de un video tras una toma de notas o la exposición oral de los datos procedentes de una gráfica. En suma, la multimodalidad textual constituye un rasgo fundamental de la mediación, que todavía no ha sido explotado en la misma medida por la traducción con fines pedagógicos (cfr. Guichon & McLornan, 2008; Muñoz-Basols, 2019).

Por todos estos motivos, el menor grado de atención hacia la forma, la adecuación a distintos estadios de aprendizaje y la integración de la multimodalidad, la mediación permite propuestas didácticas que potencian el desarrollo de la competencia comunicativa en el aprendiente de lenguas y, por otro lado, favorecen una adquisición progresiva de la competencia estratégica del traductor (Kiraly, 2013; Hurtado Albir y Pacte, 2018), ayudando a superar falencias mostradas por aquellos estudiantes de traducción que no parten de un nivel suficiente en su lengua de trabajo (Hurtado Albir y Pacte, 2019).

1.2. El procesamiento inferencial como piedra angular para el traductor

En los grados de Traducción se observa una dificultad generalizada por parte de los estudiantes que realizan traducciones directas del alemán (L2 o lengua de trabajo) al español (lengua materna): los estudiantes permanecen fuertemente anclados a las estructuras oracionales del texto original, lo cual deriva en traducciones muy literales, con un bajo grado de idiomática y que impiden una lectura fluida por la ausencia de naturalidad en la expresión, en otras palabras, el estudiante olvida convertirse en el autor de un nuevo texto (Colina, 2002: 4). Esta dificultad se genera, sobre todo, porque los estudiantes apenas han alcanzado un nivel A2-B1 en su proceso de aprendizaje del alemán cuando comienzan a traducir (Bickert, 2015). Un nivel inferior al B2 en la destreza de la comprensión escrita se considera insuficiente incluso para trabajar la traducción en un nivel A1 según la propuesta de MCER para la competencia traductora: "En el nivel traducción A1, se propone un mínimo de nivel B2 en comprensión lectora y de nivel C1 de producción escrita del MCER" (Hurtado Albir y Pacte, 2018: 6).

Los estudiantes no conciben el texto como una unidad con un propósito comunicativo dentro de un contexto cultural, si no que transcodifican palabras y oraciones aisladas (Colina, 2002: 8), dicho de otro modo, traducen habiendo efectuado únicamente un procesamiento microestructural y sin integrar suficiente información de índole pragmática (van Dijk & Kintsch, 1983). Durante la lectura, el procesamiento de la información consta principalmente de dos fases diferenciadas: la construcción de la microestructura o base textual, para la que se combinan procesos semánticos de descodificación y procesos

de enriquecimiento pragmático, y la construcción de un modelo situacional, que considera procesos pragmáticos de segundo orden, menos automáticos y basados por completo en el conocimiento previo de los hablantes (cfr. van Dijk & Kintsch, 1983; Nadal, 2019: 29). Pongamos como ejemplo la frase *¿Estudias o trabajas?* proferida por un joven en un bar de copas a una chica que le resulta agraciada: además de analizar la conjugación de los verbos y atribuirles un significado de diccionario (microestructura y enriquecimiento pragmático), la chica interpretará en el contexto la intención comunicativa del joven, a saber, entablar conversación con ella, decidir hasta qué punto merece la pena conocerla y averiguar si quiere ella dejarse conocer (procesos pragmáticos de segundo orden o construcción del modelo situacional).

Este procesamiento inferencial de segundo orden, construido exclusivamente por el conocimiento de un contexto cultural y la interpretación de una intención comunicativa hacia un destinatario, representa el punto débil del estudiante, pues este recurre en la traducción únicamente a su competencia lingüística (Colina, 2002: 7). La microestructura de un texto se establece a partir de varios procesos cognitivos iniciales, donde se incluyen la descodificación gráfica a partir de procesos perceptuales, el reconocimiento léxico de las palabras que ya forman parte del lexicón mental del lector y el análisis sintáctico o *parsing* (a las palabras se les asigna un papel sintáctico y se combinan en sintagmas y estos a su vez en oraciones) (Nadal, 2019: 31). Una vez asociadas las palabras con su significado, en el plano semántico se forman proposiciones o supuestos (en contraposición al concepto sintáctico de oración), por último, la microestructura se completa interconectando las proposiciones al establecer relaciones de coherencia en el discurso (Kintsch & Rawson, 2005: 210). Hasta el momento, la chica en el bar de copas recupera el significado más neutro de los verbos *estudiar* y *trabajar* y entiende que se plantea una disyuntiva. Este procesamiento se basa tanto en una memoria de trabajo o a corto plazo, la que permite mantener activas las estructuras lingüísticas escuchadas o leídas durante apenas unos segundos, como en una memoria a largo plazo, la cual contiene la información lingüística necesaria (palabras de una lengua, normas sintácticas, etc.).

La descodificación lingüística se da de forma automática, cualquier *input* auditivo o visual desencadena la formación de representaciones mentales. Sin embargo, esta fase solo aporta un tipo de significado muy abstracto, una representación esquemática en la que la interpretación final del enunciado está todavía subdeterminada (Escandell, 2005: 81). Para seguir construyendo el discurso, es necesario acceder a información interna procedente de los distintos sistemas integrados en el procesador central como, por ejemplo, la memoria a largo plazo (Pons 2004: 30). De la descodificación automática, se obtienen meros esquemas de supuesto que deben ser completados mediante información contextual para convertirse en formas proposicionales, las cuales constituyen el conocimiento enciclopédico del hablante y representan estados de cosas existentes o posibles en el entorno cognitivo de

los hablantes (Wilson & Sperber, 2012: 149). Los procesos iniciales de enriquecimiento pragmático incluyen la asignación de referentes (la identificación de estudios o trabajos *tú* como mi oyente en este momento), así como la desambiguación de significados y el enriquecimiento léxico (p. ej. a *estudiar* se le atribuye la segunda acepción del DRAE “Recibir enseñanzas en las universidades o en otros centros docentes”). De esta manera, la forma lógica obtenida por la descodificación va siendo completada y enriquecida hasta que el oyente consigue una forma proposicional (completa semánticamente y con condiciones de verdad), la explicatura (Carston 2002: 21–28).

Tras la obtención de la explicatura (Sperber & Wilson, 1986), los procesos inferenciales continúan para combinar lo explícitamente comunicado con lo implícito, con otros significados derivados del entorno cognitivo del lector (su memoria a largo plazo) (Escandell, 2005: 84). En esta fase del procesamiento es donde los jóvenes en el bar de copas recurrirán a escenarios (*frames*) o guiones (*scripts*) que reproducen una situación similar a la que deben procesar (Portolés, 2004: 100-102). Tales episodios informativos fueron en algún momento recibidos por el hablante, procesados e incorporados como supuestos en su memoria a largo plazo, la información pudo obtenerse a través del cine, de narraciones por parte cualquiera de nuestros contactos o a través experiencias propias, de manera que ante nuevos intercambios y retos procedimentales, las piezas informativas pertinentes pueden ser recuperadas para efectuar un procesamiento efectivo que genere la mayor cantidad posible de conocimiento o efectos cognoscitivos (Nadal, 2019: 26-27). Solo accediendo a los *frames* y *scripts* contenidos en la memoria a largo plazo, será capaz nuestra protagonista en el bar de recuperar el supuesto ulteriormente comunicado: “me interesas”, “quiero entablar un contacto contigo”. Habiendo deducido estas implicaturas, es decir, la intención comunicativa implícita del acompañante que va sujeta al procesamiento inferencial, se habrá creado el modelo situacional que completa el procesamiento (Kintsch & Rawson, 2005:214).

Pues bien, el déficit de los y las estudiantes de traducción está en la dificultad de pasar al procesamiento basado exclusivamente en procesos pragmáticos, un nivel de lengua A2-B1 parece no permitir una correcta deducción de inferencias basada en la recuperación de supuestos de la memoria a largo plazo, quizá porque ni siquiera los enfoques de orientación comunicativa en la enseñanza de lenguas inciden lo suficiente en la necesidad de integrar todo el arsenal de conocimientos previos durante el procesamiento de la información o para la producción de enunciados con fines comunicativos (cfr. Cuéllar Lázaro, 2004). Un método que puede resultar útil para entrenar un procesamiento de la información efectivo en traductores, al mismo tiempo que en aprendientes de una L2, es el uso de la multimodalidad textual, alejarse del logocentrismo e integrar distintos sistemas sígnicos, como texto e imagen, forzará al estudiante a valerse de procesos inferenciales basados en información pragmática (Wu & Lin, 2019).

1.3. La multimodalidad textual en la mediación y el procesamiento pragmático

Las actividades de mediación propuestas por el MCER tienen muy presente la integración del componente multimodal, definido como “the combination of different semiotic resources, or modes, in texts and communicative events, such as still and moving image, speech, writing, layout, gesture, and/or proxemics” (Adami, 2016:1). Componentes no verbales de la comunicación basados en la kinesia y la proxemia se tienen en cuenta, sobre todo, en la mediación comunicativa y cultural (Cesterno Macera, 2020), por ejemplo, cuando el mediador actúa de puente entre un médico del sistema de salud español y un inmigrante subsahariano que no conoce la lengua y carece de los *frames* y *scripts* asociados a la nueva realidad cultural (North & Piccardo, 2016: 13-14). En el caso de la mediación textual, imagen y video se integran, por ejemplo, en las actividades de toma de notas para resumir el contenido de un video o una conferencia y en la interpretación por escrito o presentación oral de los datos aportados por un gráfico o diagrama (Consejo de Europa, 2018: 111 y 115).

La multimodalidad implica la composición de discursos valiéndose de distintos sistemas semióticos o modos (texto, imagen, signos paralingüísticos como la prosodia o gestos en la comunicación no verbal), los cuales presentan características divergentes y pasan a expresar un significado por su interrelación en un discurso dado (Yus, 2020: 615-616). Si pensamos en un ponente presentando los datos de una gráfica, obtenemos una combinación de varios modos: la gráfica incluye texto e imagen, los cuales se complementan con la exposición verbal del ponente, incluyendo la modulación de su tono de voz y su gesticulación. La combinación de los modos es la que puede llevar al mediador a efectuar un procesamiento de la información completo, pasando de la descodificación a la inferencia para obtener el supuesto comunicado (Bezemer & Jewitt, 2018).

Diversos estudios demuestran cómo la integración del componente multimodal en el aprendizaje de segundas lenguas potencia la comprensión (Guichon & McLornan, 2007; Guichon & Cohen, 2016) y constituye un buen entrenamiento para la producción textual (Grapin & Llosa, 2020; Hafner & Ho, 2020; Lim & Polio, 2020; Chin, Cimasco & Yi, 2020). La multimodalidad permite apelar a los distintos estilos de aprendizaje de los alumnos/as, puesto que algunos desarrollan con mayor facilidad la competencia de comprensión oral frente a la escrita o viceversa. Si bien es verdad que la combinación de sistemas semióticos puede implicar un aumento del esfuerzo cognitivo para lograr la comprensión basada en procesos inferenciales, a cambio, puede aportar mayor cantidad de efectos cognoscitivos, en otras palabras, llevar a una comprensión más efectiva del texto de partida (Guichon & Cohen, 2016: 6).

Los textos multimodales, según el tipo de interrelación que se da entre los modos empleados, presentan una escala que va desde la redundancia a la complementariedad (Guichon & Cohen, 2016:

7-8). A modo de ejemplo, podemos hablar de una infografía cuyas imágenes solamente “repiten” lo que el texto expresa verbalmente de forma esquemática o, en el otro extremo, encontramos un gráfico, cuya leyenda es imprescindible para asignarle un significado a las barras o líneas que representan los datos numéricos. Cuanta más complementariedad se dé entre texto e imagen, más difícil es que el/la alumno/a base su procesamiento únicamente en la descodificación lingüística, pues incluso en la formación de representaciones mentales de bajo nivel a partir del *input* visual, el lector ya tendrá que construir mentalmente sus propios enunciados por la combinación de sistemas sígnicos, ya que la representación del *input* no viene generada verbalmente. Se está forzando, por tanto, una mayor necesidad de recurrir a cómputos inferenciales desde las primeras fases del procesamiento. Así pues, en una actividad de mediación basada en la trans-semiotización (Wu & Li, 2019), p. ej. un resumen de los contenidos de un video o la interpretación por escrito de los datos de un gráfico, se reducen la literalidad y la escasez de idiomática en las traducciones, el traductor o mediador está obligado a funcionar como autor de un nuevo texto.

2. PROPUESTA DIDÁCTICA BASADA EN LA MEDIACIÓN DE TEXTOS MULTIMODALES

Teniendo presente la necesidad de fortalecer el procesamiento pragmático tanto en estudiantes de traducción alemán-español, como en aprendices de una lengua extranjera (alemán o español) y que la multimodalidad textual puede constituir un factor clave para desligar al estudiante de la mera descodificación lingüística, se plantea a continuación una propuesta didáctica basada en cuatro actividades de mediación textual. El *input* textual empleado en cada una de las cuatro actividades se posiciona en una escala que va desde la mayor presencia de texto escrito hasta la predominancia de la imagen como principal sistema para la transmisión de contenidos. Por otro lado, se establece una diferenciación según si la relación entre texto e imagen está basada en la redundancia o en una mayor complementariedad.

La propuesta pretende combinar el aspecto interactivo y comunicativo prototípico de la didáctica de L2, con la alternancia de lenguas que requiere la traducción (González Davies, 2004). Las cuatro actividades planteadas se ajustan a las características descritas en el enfoque por tareas (Ellis, 2003: 9-10): se pretende involucrar a los aprendices en una situación comunicativa, por lo que todas las actividades prevén el trabajo en grupo como dinámica social; tanto en el proceso, como en el resultado de la actividad se prioriza el contenido frente a la forma, puesto que el principal cometido es potenciar el procesamiento y el uso pragmático de la lengua (Carreres et al. 2011:286), no obstante, según el ámbito concreto de aplicación (formación de traductores, DaF o ELE), la evaluación de la actividad

puede aumentar el grado de exigencia en cuanto a la forma, otorgando mayor peso a la corrección lingüística y estilística; se plantea una situación de aprendizaje significativo, pues la mediación (toma de notas, descripción de gráficos o traducción escrita) siempre recrea una actividad con un fin comunicativo real; se combina el entrenamiento de diversas destrezas, ya que la mediación exige necesariamente recepción y producción, además de permitir la interacción si se prevé la colaboración entre pares, este enfoque ecléctico (Davies González, 2004:6) permite hablar de una metodología flexible y variada que se ajusta a los distintos estilos de aprendizaje de los alumnos (desde los perfiles más proclives a la interacción hasta los más reflexivos); se trata de actividades en las que prima el proceso sobre el producto, el objetivo principal no reside en encontrar el texto traducido que mejor encaja con los estándares profesionales y de publicación, sino en emplear las lenguas de trabajo en procesos cognitivos como la selección y ordenación informativa, la clasificación de conceptos, el razonamiento y la evaluación de información recibida, este aspecto hace del enfoque por tareas y de la mediación herramientas útiles en la formación de traductores, pues permiten al estudiante trabajar en progresión e ir adquiriendo la competencia de resolución de problemas y aplicación de técnicas y estrategias de traducción (Hurtado Albir, 2003); por último, se trata de una metodología de trabajo centrada en el alumno/a, que es quien construye y transmite su propio conocimiento a través de un *input* de partida, en este contexto el profesor actúa como un asesor durante el proceso (Carreres et al., 2011:289).

Las tareas de mediación interlingüística que se exponen a continuación fueron probadas con un total de 72 alumnos de la asignatura de Traducción jurídico-económica (grado en Traducción e Interpretación). Cada una de las cuatro tareas se desarrolló durante una de las clases con duración de 90 minutos y todas se engloban en uno de los bloques temáticos que se impartieron en la asignatura, a saber, la democracia directa en Suiza. Una vez desarrollado el conjunto de actividades propuestas, se solicitó la valoración por parte de los alumnos a través de una encuesta, con el fin de saber en qué medida consideran que las actividades de mediación fomentan su proceso de aprendizaje en la carrera de traducción¹. Cada tarea debía ser puntuada del 0 al 5 y la elección debía justificarse con una respuesta abierta. Se trataba de un grupo mixto de alumnos y alumnas en una proporción similar, nativos de español, que contaban con un nivel A2 - B1 de alemán al momento de realizar las tareas (tras haber cumplido los cuatro semestres de alemán lengua extranjera incluidos en el grado).

Las tareas serán definidas por objetivos, material de partida, proceso, dinámica, actividades comunicativas y estrategias de mediación (Carreres et al., 2011:290). Todas las actividades propuestas se

1 El siguiente enunciado encabezaba la encuesta de valoración: Valore las prácticas realizadas en clase según lo que cree que han aportado a su proceso de aprendizaje. 1 no me parecen útiles, no considero que potencien mi aprendizaje; 5 me han resultado muy útiles y siento que es una forma de aprender (ej. porque se ajustan en mayor medida a mis conocimientos de alemán, tengo mayor flexibilidad en la redacción, etc.)

ajustan a tres tipos posibles de público objetivo, a saber: a) aprendices de ELE nivel C1/C2 con alemán como lengua materna, pues en este contexto se exige un proceso de traducción inversa, por lo que los estudiantes deben contar ya con un nivel avanzado; b) aprendices de DaF de nivel B2 con lengua materna español; c) estudiantes del grado en Traducción con alemán como lengua de trabajo.

Tarea 1

La tarea 1 se utilizó en la clase de traducción como introducción al bloque temático sobre la democracia directa, a partir de las actividades se aclaran las bases del sistema político y se trabaja el vocabulario central asociado al tema.

Nombre: *Was ist eine direkte Demokratie?* [¿En qué consiste una democracia directa?].

Objetivos: seleccionar la información relevante de un texto oral; mediar un concepto y mediar sobre estructuras y expresiones lingüísticas.

Material: video expositivo en alemán con subtítulos en alemán sobre la democracia directa en Suiza adaptado a estudiantes de la escuela primaria².

Proceso y dinámica:

1. Los alumnos disponen de 8 minutos para visualizar varias veces el video individualmente y tomar notas en español (o en alemán y en español) sobre los puntos principales que resumen el concepto de la democracia directa en Suiza.
2. En parejas o grupos de tres los estudiantes intercambian las principales ideas anotadas, corrigen malentendidos y seleccionan las ideas clave para la mediación del concepto.
3. Puesta en común en el pleno de la clase para la recopilación de los puntos que se incluyen como definitivos.
4. Manteniendo los mismos grupos se inicia una sesión de trabajo de gramática y vocabulario. Cada grupo recibe una palabra o expresión y una estructura gramatical sobre las cuales debe documentarse y elaborar un Padlet (pizarra digital). En función de la cantidad de alumnos/as, cada grupo recibe un mayor o menor número de expresiones y estructuras.

2 *Was ist eine direkte Demokratie? Erklärvideos für Kinder, SRF Kids - Kindervideos* www.youtube.com/watch?v=udj14OhY72c

5. Cada grupo expone los resultados de su documentación con apoyo del Padlet³ elaborado y, en pleno, reciben la retroalimentación del profesor y de los demás grupos⁴.

Actividades comunicativas: comprensión oral, producción oral y escrita, interacción oral, mediación oral y escrita.

Estrategias de mediación: selección informativa, reformulación y adecuación (Consejo de Europa, 2018:127).

Tarea 2

Nombre: *Testen Sie Ihre Kenntnisse über die Schweiz* [¿Qué sabe de Suiza?].

Objetivos: traducir del alemán al español adaptándose a las necesidades del formato.

Material: quiz de preguntas (adaptado de *Erkundungen C2*, editorial Schubert, capítulo 8, véase Anexo I).

Proceso y dinámica:

1. En grupos de 4, los estudiantes traducen las preguntas con respuesta múltiple teniendo en cuenta que la estructura sintáctica del enunciado se pueda cerrar con las tres opciones de respuesta:

Pregunta

Gemessen am Bruttoinlandsprodukt pro Kopf rangiert die Schweiz mit rund 80.000 US-Dollar weltweit auf Platz [En función del PIB per cápita, Suiza ocupa el puesto número:]

A. *eins*. [uno]

B. *acht*. [ocho]

C. *vierzehn*. [catorce]

2. Los grupos se documentan sobre las respuestas correctas.
3. Puesta en común de traducciones y de información recopilada.

3 <https://padlet.com>

4 En los grupos que sirven de muestra al presente estudio se trabajaron las siguientes expresiones y colocaciones del alemán: *Bestimmen alleine bestimmen selber bestimmen abstimmen; Stimmbürger; Volksabstimmung; Bundesverfassung; Vertretungen; Anliegen; umsetzen; sich befassen; sich auskennen Entscheidungen treffen; Unterschriften sammeln; Ideen und Wünsche einbringen; Interessen vertreten. Como temas de gramática, se utilizó el video para revisar la pasiva, los adverbios preposicionales y algunas estructuras de infinitivo oracional. Este punto de la actividad puede ajustarse a las exigencias de cada nivel y cada contexto de aprendizaje (ELE o traducción).*

Actividades comunicativas: comprensión escrita, interacción oral, mediación oral y escrita.

Estrategias de mediación: traducción y adecuación (Consejo de Europa, 2018:127).

Tarea 3

Nombre: Wir haben das letzte Wort [Tenemos la última palabra].

Objetivos: ordenar y ampliar la información de un texto esquemático; cohesionar un texto.

Material: infografía “Wir haben das letzte Wort” [Tenemos la última palabra] <https://www.eda.admin.ch/aboutswitzerland/de/home/politik/uebersicht/direkte-demokratie.html> (véase anexo II).

Proceso y dinámica:

1. Traducción a la vista de la infografía en grupos de 2 a 4 personas.
2. Redacción de un texto en español que medie el contenido de la infografía.
3. Revisión del texto incidiendo sobre la coherencia y la cohesión (orden en que se presentan los contenidos, expresiones con función anafórica y conectores textuales).
4. Opcional: distribuir roles entre los miembros del grupo (traductores y revisores).
5. Revisión entre pares: cada grupo revisa el producto de otro de los grupos de trabajo.

Actividades comunicativas: comprensión y producción escrita, interacción oral, mediación oral y escrita.

Estrategias de mediación: ampliación informativa y traducción (Consejo de Europa, 2018:127).

Tarea 4

Nombre: Principales exportaciones en Suiza.

Objetivos: interpretar, desglosar y desarrollar los datos aportados por una gráfica.

Material: gráfica “Der Anteil an chemisch-pharmazeutischen Produkten in den Exporten hat sich seit 1988 fast verdoppelt” [Se duplican las exportaciones en la industria farmacéutica desde 1988]⁵ (anexo III).

5 <https://www.eda.admin.ch/aboutswitzerland/de/home/wirtschaft/taetigkeitsgebiete/chemie-und-pharma.html> [20 de mayo 2021]

Proceso y dinámica:

1. Lluvia de ideas en grupos 2 a 4 estudiantes. Se elabora una lista con guiones esquemáticos en español resumiendo los principales datos de la gráfica.
2. Redacción de un texto cohesionado con la información recogida en el primer paso.
3. Opción: asignación de roles en el grupo, dos miembros seleccionan el contenido (1) y dos redactan (2).
4. Revisión entre pares o puesta en común a partir del ejemplo expuesto por uno de los grupos.

Actividades comunicativas: comprensión y producción escrita, interacción oral, mediación oral y escrita.

Estrategias de mediación: ampliación informativa y traducción (Consejo de Europa, 2018:127).

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En la primera tarea, la imagen del video, la narración y los subtítulos contribuyen a la formación de representaciones mentales por parte del aprendiz, las cuales serán dotadas de una estructura semántica o proposicional (Pons, 2004:31) y pasarán por las sucesivas fases de procesamiento hasta ser enriquecidas pragmáticamente (Nadal, 2019:31). La combinación de los tres modos en relación de redundancia debe facilitar el acceso a las representaciones semánticas y, al no estar solicitando en la instrucción una traducción exacta de los subtítulos, el alumno/a solo debe prestar atención a transmitir el contenido principal con sus propias formulaciones en la lengua meta, por lo que resulta un método de trabajo útil para fortalecer la subcompetencia estratégica del traductor (Hurtado Albir, 2001:407). En promedio, la valoración otorgada a esta actividad por los alumnos fue de 3,5. Como aspectos positivos, destacan el dinamismo frente a las prácticas habituales de traducción, la posibilidad de trabajar la comprensión auditiva y la idoneidad del ejercicio para introducir el tema. Por otra parte, el trabajo focalizado de vocabulario y gramática insertado como uno de los pasos de la tarea fue valorado con 4,2, lo cual demuestra la necesidad de los estudiantes de grado por reforzar sus conocimientos en la lengua de trabajo, en este caso, el alemán. En general, la puntuación se justificó indicando que se considera imprescindible la integración de cuestiones lingüísticas en las clases de traducción, pues la destreza de comprensión no está lo suficientemente avanzada en la mayoría del alumnado como para poder efectuar un procesamiento efectivo (Hurtado Albir & PACTE, 2018).

En la segunda tarea, el texto de partida consta de un solo modo, sin embargo, las preguntas se insertan en una situación comunicativa clara, que permite identificar de forma inequívoca la función del texto y sus posibles destinatarios, por otro lado, la longitud del texto es reducida. Estos dos factores

deberían potenciar la subcompetencia estratégica del alumno/a, es decir, su capacidad para buscar equivalencias naturales en su lengua meta. La interacción entre pares puede llevar a pasar de la decodificación lingüística básica a la integración de *input* interno para completar el procesamiento en niveles pragmáticos (Portolés, 2004:100-102). La tarea fue valorada con una puntuación media de 4,1 por los estudiantes, los cuales destacaron el dinamismo y la innovación.

En cuanto a la reedición de la infografía (tarea 3), en el texto de partida entran en juego dos modos entre los que se da una relación de complementariedad, la imagen añade información o completa la representación mental que se forma el lector a través del texto (Guichon & Cohen, 2016). Pasar el texto meta a otro formato (párrafos completos sin imágenes) obliga al alumno a decidir cuál es el orden más coherente en el que presenta la información, a establecer conexiones explícitas entre oraciones y párrafos y a ampliar la cantidad de información lingüísticamente codificada, de manera que en el proceso de elaboración de inferencias el mediador le tiende un puente a su lector para facilitarle la formación de la representación mental 1.1 en lengua meta (Carreres et al., 2017). Así pues, el cambio de formato fuerza al lector a la toma de decisiones, más allá de la reproducción exacta de las oraciones del original, en otras palabras, el estudiante que media aplica ya un procesamiento pragmático para la comprensión del original, lo cual repercute en una recodificación más adecuada en lengua meta (Gutt, 2000). La tarea recibió una valoración media de 3,95. El grupo de la muestra argumentó a favor de la utilidad de la tarea resaltando el componente dinámico e innovador y la posibilidad de trabajar la producción escrita prestando atención a los aspectos de coherencia, cohesión y adecuación, además, se destacó la creatividad que puede aplicar el traductor en la composición textual.

La gráfica (tarea 4) representa el material de trabajo con menor componente textual y con predominancia del modo imagen, la complementariedad entre ambos alcanza su máxima expresión (Guichon & Cohen, 2016). Por ambos motivos, la cantidad de procesamiento pragmático basado en procesos de inferencia es notablemente mayor al que puede derivarse por la decodificación lingüística. La tarea fue valorada por la muestra del estudio con un promedio de 3,3, se argumentó en contra indicando que no se reconocía la aportación a la asignatura de traducción (perspectiva que probablemente variaría en cursos de DaF o ELE). En cambio, se valoró positivamente la posibilidad de trabajar la destreza de la producción escrita (así fuera en lengua materna) y de incidir sobre el uso de marcas de cohesión.

La valoración de las cuatro tareas, secuenciadas cada una en distintas actividades, nos permite referirnos nuevamente a las hipótesis planteadas en la introducción. En relación a la primera hipótesis, es posible afirmar a partir de la valoración cualitativa de la actividad y de la observación en el aula (fase

de corrección) que, efectivamente, el texto cuyo significado se compone a través de distintos sistemas semióticos insta al alumno a integrar conocimiento extralingüístico y pasar a la fase de procesamiento pragmático basado únicamente en la deducción de inferencias, de manera que inevitablemente se reduce el calco de estructuras cuando la comprensión no puede basarse únicamente en la descodificación lingüística. Sin embargo, el alumno no parece tomar conciencia de este cambio, puesto que en ningún momento se alude a una mejor comprensión por la presencia de texto e imagen, ni a la deducción más efectiva de significados o al hecho de que se evita copiar verbalmente el original.

La segunda hipótesis queda plenamente confirmada, pues los alumnos de la muestra valoran especialmente el trabajo focalizado en gramática y vocabulario que se introduce como actividad posibilitadora en la secuencia de la tarea. Otro aspecto destacable es la flexibilidad de actuación que sienten como mediadores cuando no reciben la instrucción de elaborar el canónico encargo de traducción, los estudiantes son incluso conscientes según sus respuestas de la idoneidad de la tarea para trabajar aspectos de coherencia y cohesión.

Esta propuesta constituye solo un ejemplo de cómo integrar las actividades comunicativas de mediación incluyendo textos multimodales en la formación de traductores. Los materiales empleados en las tareas se adecúan a la realidad exhibida por gran parte del alumnado que cursa el grado de traducción con alemán como lengua B o C, es decir, a una competencia comunicativa en alemán equivalente a un A2/B1 según el MCER. No obstante, son diversas las opciones que podrían adaptarse a cursos de Traducción económico-jurídica que permitan un mayor grado de especialización de los textos, por ejemplo, toma de notas con grabaciones de declaraciones juradas en tribunales, elaboración de líneas de tiempo o diagramas de flujo para sintetizar los contenidos de una sentencia o presentaciones orales resumiendo la situación de una empresa a partir de un informe de cuentas o informe anual.

3. CONCLUSIONES

Tras haber descrito cómo se da el procesamiento de la información durante la lectura y entender que el déficit de los estudiantes de traducción con alemán como lengua de trabajo en el ámbito hispánico reside en la ausencia de procesamiento pragmático (no se integra la información procedente de sistemas de *input* internos para generar inferencias), se desarrolla una propuesta didáctica para introducir actividades comunicativas de mediación en el aula en las que se parte de textos multimodales. Dicha propuesta se ajusta a cursos de traducción alemán-español dentro de los grados de Traducción, así como a cursos de ELE con un nivel C o cursos de DaF de niveles B1-B2. La mediación constituye una de las destrezas que, según el MCER, debe desarrollar cualquier aprendiente de una L2 y que consiste en

hacer accesible el contenido de una fuente original (texto o hablante) a destinatarios que por motivos lingüísticos, culturales o conceptuales no pueden comprenderlo directamente (Consejo de Europa, 2018:103). La introducción de este aporte propio de la didáctica de lenguas a la enseñanza de la traducción demuestra tener las siguientes ventajas:

- Tal y como se presenta en el MCER para los currículums de L2, la mediación textual prevé el trabajo con gráficos, diagramas, videos e infografías, de manera que se integran distintos modos para componer el significado de un texto (Adami, 2016). Cuando el alumno no puede basar su comprensión únicamente en la descodificación lingüística de la palabra, se le insta a recurrir en mayor medida a su *input* interno para formarse una representación mental completa sobre el contenido del texto, lo cual se refleja en la reproducción de las representaciones (1.1) en la lengua meta.
- La mediación como se trabaja en L2 presta menor atención a la forma en que se transmite un contenido. Si se introduce al alumno en la aplicación de estrategias de mediación (reducción, ampliación, adecuación), este se ve dotado de mayor flexibilidad en la expresión, con lo que reduce su tendencia a calcar las estructuras del original (Nadal & Thome, en revisión).
- Las actividades de mediación tal y como se proponen en el presente análisis (ajustadas a un enfoque por tareas) fomentan un aprendizaje centrado en el alumno que se desarrolla principalmente a través del trabajo en grupos, por lo que se transmite la idea de que prima el proceso, no únicamente el producto (Hurtado Albir, 2019). Este enfoque permite al alumno ir desarrollando su competencia estratégica de traducción, es decir, su capacidad para encontrar los equivalentes adecuados entre el bagaje lingüístico de la lengua meta (Hurtado Albir, 2003).

Así pues, de igual manera que en el aprendizaje de lenguas cada vez se es más consciente del valor de las actividades de mediación (incluida la traducción de textos) para crear situaciones de aprendizaje significativo en el aula, la didáctica de la traducción debe también tomar en consideración aportes procedentes de la didáctica de lenguas, como la organización de actividades según el enfoque por tareas, la introducción de actividades de mediación como se proponen en el MCER y la integración de la multimodalidad textual. En el presente análisis, las 4 tareas presentadas fueron valoradas positivamente por el alumnado (con un mínimo de 3,5 sobre 5) por su carácter dinámico y por la posibilidad de la que disponían para ser autores de su propio texto, siendo uno de los aspectos más trabajados el nivel de cohesión y coherencia textual. A su vez, se precisan aportaciones de corte empírico que ayuden a validar el desempeño de los estudiantes en la realización de dichas tareas, así como propuestas para su evaluación.

ANEXOS

Anexo I - Quiz

1. Der amtliche Name der Schweiz lautet

- Republik Schweiz.
- Schweizer Eidgenossenschaft.
- Schweizer Bundesstaat.

2. Die Regierung und das Parlament sitzen in

- Genf
- Zürich
- Bern

3. Die Schweiz besteht aus 26

- Bundesländern.
- Provinzen.
- Kantonen und Halbkantonen.

4. Das politische System der Schweiz wird bezeichnet als

- direkte Demokratie.
- parlamentarische Demokratie.
- parlamentarische Monarchie.

5. Die Schweiz grenzt nicht an

- Deutschland.
- Lichtenstein.
- Luxemburg.

6. Die offiziellen Amtssprachen in der Schweiz sind

- Deutsch, Französisch, Italienisch und Rätoromanisch.
- Italienisch, Deutsch.
- Deutsch, Französisch.

7. Gemessen am Bruttoinlandsprodukt pro Kopf rangiert die Schweiz mit rund 80000 US-Dollar weltweit auf Platz

- eins.
- acht.
- vierzehn.

8. Zu den fünf größten Schweizer Firmen zählen

- ein Schmuckhersteller.
- zwei Pharmakonzerne.
- ein Textilhersteller.

9. In der Schweizer Armee dienen

- nur Berufssoldaten.
- 50 % Berufssoldaten, 50 % wehrpflichtige Bürger.
- 5 % Berufssoldaten, 95 % wehrpflichtige Bürger.

10. Der Schweizer Nationalheld Wilhelm Tell

- war ein berühmter Bergsteiger.
- ist eine freierfundene literarische Figur
- war der Sage nach ein Kämpfer für Unabhängigkeit und Freiheit.

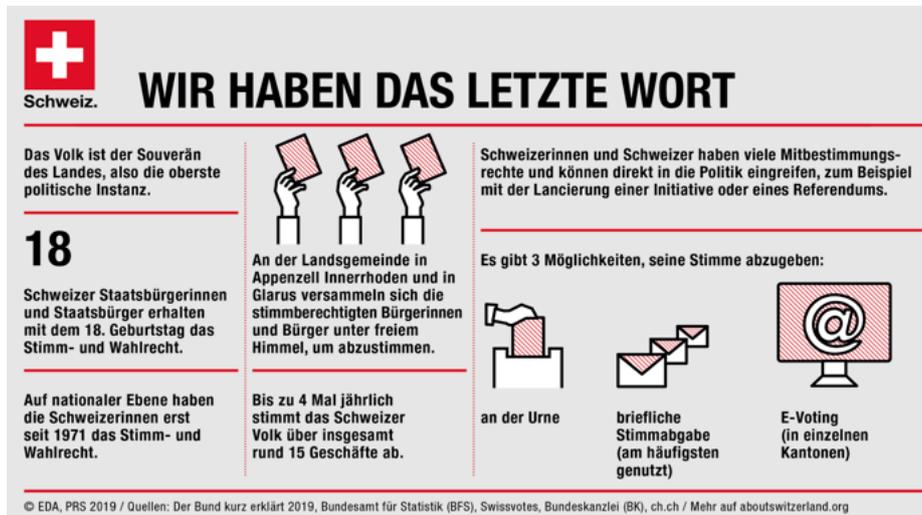
11. Die Schweiz ist Mitglied

- der EU (Europäischen Union).
- der NATO (Nordatlantikpakt Organisation).
- der OSZE (Organisation für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa).

12. Die Schweizer feiern ihren Nationalfeiertag am:

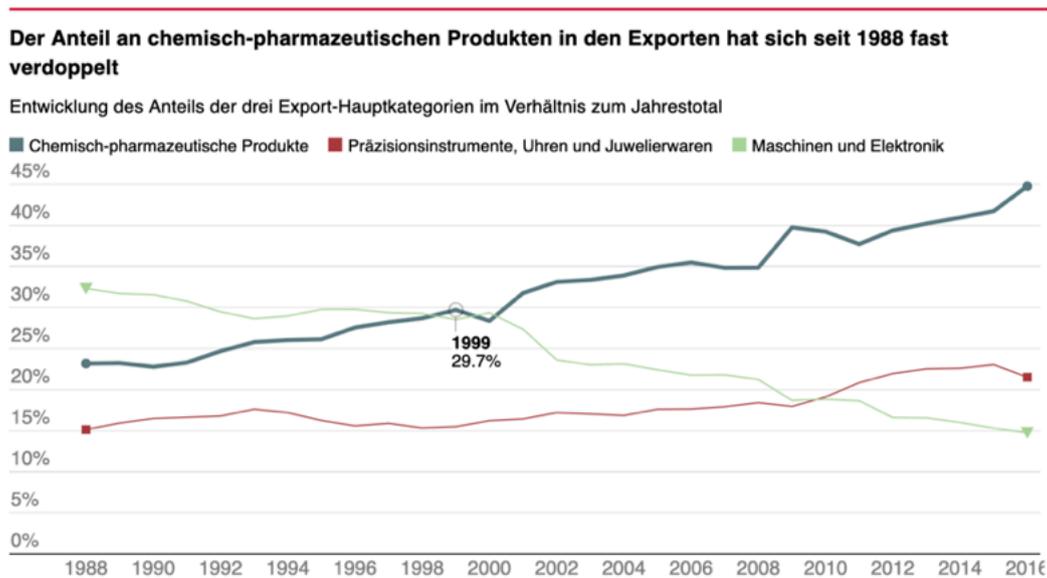
- 1.8.: den Rütlichswur als "Ewigen Bund" (1291).
- 24.10.: die Unabhängigkeit vom Heiligen Römischen Reich (1648).
- 12.9.: die erste Schweizer Bundesverfassung.

Anexo II - Infografía



Tarea 3. Infografía

Anexo III - Gráfica



Tarea 4. Gráfica

REFERENCIAS

- Adami, E. 2016. "Multimodality". En García, O., Flores, N. & M. Spotti (eds.), *Oxford Handbook of Language and Society*. Óxford: Oxford University Press. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780190212896.013.23.
- Bezemer, J. & Jewitt, C. 2018. "Multimodality: A guide for linguists". En L. Litosseliti (ed.), *Research Methods in Linguistics* (segunda edición). London: Continuum.
- Bickert, N. 2015. "Sprachmittlung im Rahmen universitären 157 Sprachunterrichts". En Nied Curcio, M., Katlehön, P. & Basic, I. (eds.), *Sprachmittlung - Mediation - Mediazione linguistica: ein deutsch-italienischer Dialog*. Berlín: Frank & Timme, Verlag für wissenschaftliche Literatur, 29-40.
- Borja, A. (2007). "Estrategias, materiales y recursos para la traducción jurídica". *Aprender a traducir*, no. 3. Castellón/Madrid: Universitat Jaume I/Edelsa.
- Carreres, Á., Muñoz-Calvo, M., Noriega-Sánchez, M. 2017. "Translation in Spanish language teaching: the fifth skill/La traducción en la enseñanza del español: la quinta destreza". En *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(2), 99-109, DOI: 10.1080/23247797.2017.1419030.
- Cestero Mancera, A.M. 2020. "Más allá de lo verbal". En Escandell-Vidal, M.V., Amenós Pons, J. & A.K. Ahern (eds.), *Pragmática*. Madrid: Akal, 323-338.
- Colina, S. 2002. "Second Language Acquisition, Language Teaching and Translation Studies". En *The Translator*, 8(1), 1-24. DOI: 10.1080/13556509.2002.10799114.
- Colina, S. & Lafford, B. 2017. "Translation in Spanish language teaching: the integration of a "fifth skill" in the second language curriculum". En *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(2), 110-123, DOI: 10.1080/23247797.2017.1407127.
- Consejo de Europa 1996, 2001. *Common European Framework of Reference For Languages*. Cambridge, Cambridge University Press. <<https://rm.coe.int/16802fc1bf>> [Consulta: 25 de julio de 2020].
- Cuéllar Lázaro, C. 2004. "Un nuevo enfoque de la traducción en la enseñanza comunicativa de las lenguas". En *Hermeneus. Revista de Traducción e Interpretación*, 6, 1-11.
- Ellis, R. 2003. *Task-based Language Learning and Teaching*. Óxford: Oxford University Press.
- Escandell, M. V. 2005. *La comunicación*. Madrid: Gredos.
- Gonzalez-Davies, M. 2004. *Multiple Voices in the Translation Classroom. Activities, Tasks and Projects*. Ámsterdam: John Benjamins.
- Grapin, S.E. & Llosa, L. 2020. "Toward an integrative framework for understanding multimodal L2 writing in the content areas". *Journal of Second Language Writing*, 47.
- Guichon, N. & Cohen, C. 2016. "Multimodality and CALL". Farr, F & Murray, L. *The Routledge Handbook of Language Learning and Technology* (pp.509-521), Londres / Nueva York: Routledge.

- Guichon, N. & McLornan, S. 2008. "The effects of multimodality on L2 learners: Implications for CALL resource design". En *System*, 36, 85-93.
- Gutt, E-A. 2000. "Translation and Relevance. Cognition and Context". Londres / Nueva York: Routledge.
- Haffner, C.A & Ho, W.Y.J. 2020. "Assessing digital multimodal composing in second language writing: Towards a process-based model". En *Journal of Second Language Writing*, 4747, 1-14.
- Hurtado Albir, A. (2003). *Enseñar a traducir : metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa.
- Hurtado Albir, A. 2001. *Traducción y Traductología: introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra.
- Hurtado Albir, A. (2015). "The Acquisition of Translation Competence. Competences, Tasks and Assessment in Translation Training". En *Meta. Translator's Journal*, 60(2), 256-280.
- Hurtado Albir, A. (2019). "La investigación en didáctica de la traducción: evolución, enfoques y perspectivas". En *MonTI*, 11, 47-76.
- Kintsch, W., & Rawson, K. A. 2005. "Comprehension". En M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The Science of Reading: A Handbook*. Óxford: Blackwell, 209-226.
- Kiraly, D. 2013. "Towards a View of Translator Competence as an Emergent Phenomenon: Thinking Outside the Box(es) in Translator Education". En Kiraly, D., Hansen-Schirra, S. & Maksymski, K. (ed.), *New prospects and perspectives for educating language mediators*. Tübingen: Gunter Narr, 197-224.
- Lim, J. & Polio, C. 2020. "Multimodal assignments in higher education: Implications for multimodal writing tasks for L2 writers". En *Journal of Second Language Writing*, 47.
- Muñoz-Basols, J. 2019. "Going beyond the comfort zone: multilingualism, translation and mediation to foster plurilingual competence". En *Language, Culture and Curriculum*, 32(3), 299-321, DOI: 10.1080/07908318.2019.1661687.
- Nadal, L. 2019. *Lingüística experimental y contraargumentación Un estudio sobre el conector sin embargo del español*. Berna: Peter Lang.
- Nadal, L. & Thome, L. en prensa a). La mediación textual a partir de estrategias de reformulación: análisis comparativo entre CLIL y No CLIL. RESLA.
- Nadal, L. & Thome, L. en prensa b). Alemán como lengua extranjera y CLIL: análisis experimental sobre la mediación escrita de textos instructivos. Portalinguarum Revista Internacional de Didáctica de Lenguas Extranjeras.
- Nadal, en revisión. El procesamiento de pragmático en la mediación de textos multimodales. En *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación*.
- North, B. y Piccardo, E. 2016. *Developing Illustrative Descriptors of Aspects of Mediation For The Cefr: A Council of Europe Project*. <www.coe.int/lang-cefr> [consulta: 27 de octubre de 2020].

- PACTE, Hurtado Albir, A., Galán-Mañas, A. Kuznik, A., Olalla-Soler, Ch., Rodríguez-Ines, R. y Romero, L. 2018. "Competence levels in translation: working towards a European framework". En *The Interpreter and Translator Trainer*, 12(2), 111-131.
- PACTE, Hurtado Albir, A., Galán-Mañas, A. Kuznik, A., Olalla-Soler, Ch., Rodríguez-Ines, R. y Romero, L. 2019. "Establecimiento de niveles de competencias en traducción. Primeros resultados del proyecto NACT". *Onomazéin*, 43, 01-25.
- Pons, S. 2004. *Conceptos y aplicaciones de la Teoría de la Relevancia*. Madrid: Arco Libros.
- Portolés, J. 2004. *Pragmática para hispanistas*. Madrid: Ed. Síntesis.
- Sánchez Castro, M. 2013. "La mediación en clase de ELE: una actividad potenciadora de la competencia plurilingüe e intercultural". En Blecua, B., Borrell, S., Crous, B. & Sierra, F. (eds.), *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales. XXIII Congreso Internacional ASELE*. Madrid: Ediciones ASELE, 791-801.
- Sandra, D. 2009. "Perspectives on language and cognition". En S. Sandra, J. O. Ötsman, & J. Verschueren (eds.), *Cognition and Pragmatics*. Ámsterdam: John Benjamin.
- Shin, D., Cimasko, T. & Yi, Y. 2020. "Development of metalanguage for multimodal composing: A case study of an L2 writer's design of multimedia texts". En *Journal of Second Language Writing*, 47.
- Sperber, D., & Wilson, D. (1986). *Relevance: communication and cognition*. Oxford: Blackwell.
- van Dijk, T. A., & Kintsch, W. 1983. *Strategies of Discourse Comprehension*. Nueva York: Academic Press.
- Wei, Y. & Lin, A. M. Y. 2019. "Translanguaging classroom discourse: pushing limits, breaking boundaries". En Wei, Y. & Lin, A. M. Y. *Special Issue: Translanguaging Classroom Discourse*. Londres / Nueva York: Routledge, 209-215.
- Wu, Y. & Lin, A. M. Y. 2019. "Translanguaging and trans-semiotising in a CLIL biology class in Hong Kong: whole-body sense-making in the flow of knowledge co-making". En Wei, Y. & Lin, A. M. Y. *Special Issue: Translanguaging Classroom Discourse*. Londres / Nueva York: Routledge, 252-273.
- Wilson, D., & Sperber, D. 2012. *Meaning and Relevance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yus, F. 2020. "La comunicación en la era digital". En Escandell-Vidal, M.V., Amenós Pons, J. & A.K. Ahern (eds.), *Pragmática*. Madrid: Akal, 608-623.



Modalidades de retroalimentación correctiva escrita: estudio exploratorio de prácticas docentes en el aula de traducción*

Modalities of Written Corrective Feedback: An Exploratory Study of Teaching Practices in the Translation Classroom

RECIBIDO 17-09-2021 | ACEPTADO 22-10-2021

GEMMA ANDÚJAR MORENO 0000-0003-3966-2717

MARIA DOLORS CAÑADA PUJOLS 0000-0002-8204-1679

Universitat Pompeu Fabra (España)

ABSTRACT

Research on assessment in translator training has focused on error analysis and the development of rating scales. However, there is little empirical work on formative assessment and feedback in the translation classroom. The aim of this research is to explore how written corrective feedback received by learners in assessment tasks takes shape in a given academic context. The analysis of a corpus of more than a thousand activities corrected by teachers at a Catalan university has allowed us to identify five different modalities. In general, teachers' feedback is unidirectional, overemphasises the role of error and focuses on the task, which raises the question of the extent to which its function is formative.

KEY WORDS: assessment, feedback, translation, translator training.

RESUMEN

La investigación sobre evaluación en la formación de traductores se ha centrado en el análisis del error y en la elaboración de baremos de corrección. Sin embargo, existen pocos trabajos empíricos sobre evaluación formativa y retroalimentación (feedback) en el aula de traducción. El objetivo de esta investigación es explorar las características de la retroalimentación correctiva escrita que reciben los estudiantes en tareas de evaluación en un contexto académico concreto. El análisis de un corpus con más de mil actividades corregidas por profesores de una universidad catalana ha permitido identificar cinco modalidades distintas. En general, la retroalimentación de los docentes es unidireccional, sobredimensiona el papel del error y se centra en la tarea, por lo que cabe preguntarse hasta qué punto su función es formativa.

PALABRAS CLAVE: evaluación, retroalimentación, traducción, didáctica de la traducción.

* El presente trabajo se inscribe en el marco de los proyectos "La retroalimentación formativa en la enseñanza-aprendizaje de la traducción" (Ministerio de Ciencia e Innovación, PID2020-113236GB-I00) y "La retroalimentación formativa en el aula de traducción" (PlaCLIK M_15809_2021_1_4, UPF).

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos veinte años, la didáctica de la traducción se ha afianzado como campo de investigación en los Estudios de Traducción y ha experimentado notables avances, puesto que “ya no solo se elaboran propuestas didácticas, sino que se recogen datos empíricos para que se ajusten mejor a la realidad del contexto en que se quieren aplicar y, además, se busca su validación mediante pruebas empíricas” (Hurtado, 2019: 69). En este periodo, asimismo, se ha consolidado, en la formación de traductores, el abandono de paradigmas centrados en el profesor y en el producto, en beneficio de paradigmas transformacionistas, focalizados en el estudiante y su proceso de aprendizaje, siguiendo los postulados planteados desde enfoques constructivistas (Kiraly, 2000 y 2012).

En este contexto en evolución, la evaluación de la calidad de las traducciones en el ámbito educativo constituye uno de los temas que más literatura científica ha suscitado hasta el momento, tras la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina (Yan *et al.*, 2015: 272). En particular, como señala Orozco-Jutorán (2006: 47), el interés de la investigación se ha centrado principalmente en el análisis del error y en la elaboración de baremos de corrección. Ello se debe a la propia naturaleza subjetiva de la evaluación de traducciones y al lógico deseo de diseñar sistemas de evaluación más objetivos que palién la falta de criterios universalmente aceptados (Conde, 2009).

En general, la tendencia actual en el ámbito de la didáctica de la traducción es tratar de desarrollar una evaluación en el nivel universitario que supere la mera función certificadora y que fomente su componente formativo. A favor de esta posición se pronuncian autores como Kiraly (2000), Kelly (2005) o Hurtado (2019), entre otros muchos. De hecho, desde los enfoques constructivistas, se considera que la evaluación se aplica para hacer un seguimiento del proceso de aprendizaje del alumno, debe orientarse a la autorregulación y, por lo tanto, se concibe como un elemento más del proceso de enseñanza-aprendizaje (Hortigüela *et al.*, 2019). Un aspecto importante de la evaluación formativa es que permite medir la distancia entre los objetivos de aprendizaje y el desempeño del estudiante y ofrece orientación para que el estudiante construya el conocimiento que le permita salvar esa distancia. Esta función comunicativa, orientadora y dialógica se desarrolla principalmente mediante la retroalimentación (*feedback*)¹ que en el contexto universitario más tradicional generan, sobre todo, los docentes.

A pesar de que el estudio de la retroalimentación en el aula de traducción, ya sea virtual o presencial, constituye una gran oportunidad de mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en este campo, no abundan las investigaciones empíricas que exploran su incidencia ni sus beneficios en la

¹ En este trabajo utilizaremos indistintamente los dos términos.

formación universitaria de traductores. En particular, son escasos los estudios empíricos sobre el *feedback* correctivo escrito en el aula de traducción. Con este trabajo nos proponemos contribuir a cubrir este vacío de conocimiento explorando las estrategias que los docentes de traducción utilizan para proporcionar retroalimentación escrita a los estudiantes en las tareas de evaluación que se contemplan en sus asignaturas.

2. LA RETROALIMENTACIÓN COMO PILAR DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA

Han pasado más de veinte años desde la declaración de Bolonia que promovía el abandono de los sistemas de evaluación universitarios basados, principalmente, en la realización de un examen final con una orientación sumativa en la que evaluación y calificación eran procesos convergentes (Ibarra-Sáiz y Rodríguez-Gómez, 2010). Esa nueva concepción de la evaluación suponía considerarla como una fase más del proceso de aprendizaje (Lantolf, 2002) y no como una actividad más centrada en el producto que en el proceso. Desde una visión constructivista del aprendizaje, la evaluación busca dar información para (re)formular la acción didáctica, ya que su finalidad principal es la regulación, tanto de la enseñanza como del aprendizaje (Sanmartí, 2017). Por consiguiente, debería tratarse de “un acto de comunicación entre las partes implicadas con el que se busca, ante todo, mejorar el proceso de lo que está siendo objeto de evaluación y, en consecuencia, el producto resultante del mismo” (Martin Peris *et al.*, 2008).

En un contexto universitario bastante impreciso en cuanto al marco general de la evaluación, el profesorado debería ofrecer una retroalimentación individualizada y constructiva de cada tarea evaluable, si lo que se persigue es que la información que este da contribuya a fundamentar el “juicio evaluativo” de los estudiantes, imprescindible para su formación a lo largo de la vida (Tai *et al.*, 2018). Habría que focalizar, por lo tanto, en el proceso de acompañamiento que caracteriza la evaluación formativa, aquella que se basa en proporcionar información sobre el proceso de aprendizaje con el objetivo de poder incidir en él.

No obstante, cabe precisar que la evaluación formativa no es tarea única del profesorado, sino que es incluso muy conveniente implicar al alumnado en esta actividad. De hecho, distintas investigaciones han concluido que la participación de los estudiantes en actividades de evaluación formativa aumenta su implicación en el proceso de aprendizaje (Hortigüela-Alcalá *et al.*, 2015) y que la influencia positiva de la utilización de sistemas de evaluación formativa en la mejora del rendimiento académico del alumnado es incuestionable (Buscà *et al.*, 2010).

En este proceso, la retroalimentación como práctica de andamiaje pedagógico (*scaffolding*) ocupa un lugar central. Puede concebirse como un tipo concreto de ayuda pedagógica cuyo objetivo es facilitar al estudiante la construcción de conocimiento y la autorregulación de su aprendizaje (Espasa y Meneses, 2010). Esta ayuda pedagógica puede describirse a partir de dos dimensiones principales (Anijovich, 2019: 25-27; Hattie y Timperley, 2007: 77): a) las estrategias, que aluden a aquellos factores generales que regulan cómo ofrece la retroalimentación el docente: la orientación, el tiempo, el modo, la cantidad, el canal y los destinatarios; b) los contenidos, que se refieren a aquellos focos que selecciona el docente para ofrecer retornos a los estudiantes: la tarea, el proceso, la autorregulación o la persona.

Los beneficios de la retroalimentación en los procesos de enseñanza-aprendizaje parecen, hoy en día, incuestionables, hasta el punto de que Hattie (1992: 9) afirmaba que: “the most powerful single modification that enhances achievement is feedback”. Desde esta perspectiva, se trata de situar al aprendiz en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y de suministrarle la ayuda que necesita en ese preciso momento de su formación. Pero no es suficiente con ofrecer información, sino que es necesario que el estudiante demuestre “the understandings, capacities and dispositions needed to make sense of comments and use them for enhancement purposes” (Carless y Boud, 2018). Por lo tanto, la retroalimentación no puede ser unidireccional para ser efectiva: el diálogo y la reflexión de los participantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje es crucial y no puede desligarse del contexto académico en que se produce (Hyland y Hyland, 2006).

3. RETROALIMENTACIÓN Y DIDÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN: UN CAMINO POR RECORRER

Un repaso al panorama general de la investigación sobre evaluación formativa y retroalimentación en la didáctica de la traducción revela una situación, cuando menos, paradójica. Aunque parece existir consenso en la literatura sobre el incuestionable valor formativo de la retroalimentación en la adquisición y desarrollo de la competencia traductora (Bergen, 2009; Göpferich, 2013; Shreve, 2006; Massey y Brändli, 2016), no abundan los estudios empíricos sobre las prácticas docentes y las percepciones de los estudiantes sobre la retroalimentación que reciben en el aula de traducción, ya sea oral o escrita, como señalan, entre otros, Massey y Brändli (2016: 178): “There have been few empirical studies in translation pedagogy to date addressing how the learning takes place, and precisely who learns what from whom”. Ello resulta más sorprendente cuanto que, en otros ámbitos afines, como la adquisición de lenguas adicionales, sí existe una larga tradición de estudio de las especificidades y el impacto de la retroalimentación en el aprendizaje (Bitchener y Ferris, 2016; Ellis, 2009; Ferris y Roberts, 2001; Ferris,

2010; Lyster *et al.*, 2013, entre muchos otros). Esta ausencia de trabajos en nuestro país llama la atención por insólita, si consideramos que existen ya más de cuarenta universidades que ofrecen grados en Traducción e Interpretación y que la reflexión sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje siempre redundará en una formación de mayor calidad.

Uno de los pioneros en el estudio de la retroalimentación en el aula de traducción es Dollerup (1994). El autor, en un intento por diferenciar la retroalimentación que se ofrece en la adquisición de lenguas adicionales y en el aprendizaje de la traducción, describe en este trabajo los tres componentes que, a su juicio, debe presentar una retroalimentación formativa y específica: correcciones escritas de las traducciones de los estudiantes, comentarios orales en grupo sobre las soluciones escogidas en ellas y un formulario personalizado con las fortalezas y debilidades de cada traducción evaluada. Uno de los aspectos destacables en este estudio pionero es la relación entre este formulario personalizado y la metacognición, puesto que “when students compare these feedback forms after, say, ten translations, they can pinpoint their own problem areas and do something about them” (Dollerup, 1994: 11).

A partir de esta primera aportación, no es hasta fechas más recientes cuando empiezan a publicarse trabajos que profundizan en la retroalimentación específica que ofrecen los docentes de traducción en el aula presencial o virtual. Neunzig y Tanqueiro (2005) parten de un estudio empírico-experimental para destacar la importancia de ofrecer una retroalimentación personalizada e inmediata en la enseñanza de la traducción a distancia y garantizar de este modo una comunicación fluida entre alumnado y profesorado en un entorno virtual en el que quedan anulados algunos de los contextos en los que los estudiantes podrían recibir retroalimentación presencial. Wang y Han (2013), también centrándose en un entorno virtual, exploran la retroalimentación entre iguales (*peer feedback*), una modalidad aún menos estudiada en la didáctica de la traducción. Los recientes trabajos de Pietrzak (2014 y 2017) inciden en su potencial para desarrollar criterios que, posteriormente, permitirán al estudiante autoevaluar sus propias traducciones.

Massey y Brändli (2016), por su parte, se sitúan en el marco del aprendizaje situado y ponen el acento en la importancia de la retroalimentación para favorecer la emergencia de una competencia traductora profesional en el aprendizaje basado en proyectos. Cabe constatar que, a pesar de estas excepciones más recientes, las investigaciones se centran mayoritariamente en la retroalimentación que el docente ofrece al estudiante y se contextualizan principalmente en entornos de enseñanza a distancia, unos entornos virtuales que han adquirido especial protagonismo en todos los niveles educativos actuales.

La aportación de Južnič (2013) resulta novedosa porque traslada el foco de atención hacia las creencias y percepciones de docentes y estudiantes sobre la retroalimentación que ofrecían y recibían en

asignaturas de traducción en la Universidad de Liubliana (Eslovenia). Los resultados revelan notables discrepancias entre las creencias de ambos colectivos: los estudiantes consideraban que el contenido de la retroalimentación recibida se centraba en errores gramaticales, léxicos y estilísticos, mientras que los docentes creían incidir más en aspectos metalingüísticos, como la función textual o el tipo de texto. La orientación de la retroalimentación también suscitaba disparidad de opiniones, ya que los docentes aseguraban ofrecer comentarios positivos frecuentes, mientras que los estudiantes creían que se centraban exclusivamente en los aspectos negativos.

El estudio de Cañada y Andújar (2021) también aborda las creencias de los estudiantes sobre la evaluación que reciben en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la traducción y coincide con Južnič (2013) en algunos de los resultados. El análisis de 46 entrevistas a estudiantes revela que éstos reclaman a los docentes una retroalimentación significativa donde no solo se identifiquen los errores, sino que también se aporten explicaciones de sus causas. Este tipo de retroalimentación, que permite entender cuál es el problema de traducción y qué debe hacerse para resolverlo, contribuye a que el estudiante interiorice la información proporcionada por el docente y sepa aplicarla a problemas similares que le puedan surgir en otros contextos. Numerosos estudiantes afirman, asimismo, que el sistema de corrección de las traducciones se basa esencialmente en la penalización de los errores, a pesar de que la retroalimentación positiva desempeña un papel fundamental en el proceso de aprendizaje (Hattie y Timperley, 2007). De hecho, entre los numerosos beneficios que comporta la retroalimentación positiva, se ha destacado que incrementa la motivación de los aprendices y ayuda a consolidar el conocimiento tras la resolución de un problema (Hattie y Timperley, 2007: 85; Fosatti, 2008: 32). A pesar de ello, suele pasarse por alto en beneficio de la retroalimentación con orientación negativa, tal y como corrobora Conde (2016), uno de los escasos estudios que, según nuestros conocimientos, aborda específicamente esta cuestión en los Estudios de Traducción en España.

El potencial de la retroalimentación correctiva escrita en la docencia presencial constituye el eje central del trabajo de Washbourne (2014), quien establece una categorización de la retroalimentación que ha ofrecido el autor mismo como docente en traducciones escritas de estudiantes. Esta taxonomía amplía el alcance de los estudios anteriores: ya no se contempla únicamente la retroalimentación directa relacionada con la corrección de errores, sino que el autor define categorías de retroalimentación indirecta y metalingüística ilustrándolas con ejemplos concretos. Como corolario, Washbourne afirma: "If feedback in Translation Studies is to move past its present teacher-oriented, intuition-based and remediative conceptions, we need to systematize this aspect of assessment through the study of empirical data" (Washbourne, 2014: 18). Insiste, por lo tanto, en la necesidad de seguir profundizando en la incidencia de la retroalimentación en el progreso de los estudiantes con datos empíricos, siguiendo la línea marcada también anteriormente por Neunzig y Tanqueiro (2005): "[There is] lack of a research tradition on the teacher's role in translator training and the absence of work analysing the effect of teacher feedback in translation studies".

Como se desprende de esta revisión bibliográfica que acabamos de presentar, diversos estudios recientes centran el interés en la retroalimentación correctiva escrita, aunque siguen siendo escasos los estudios con datos empíricos.

4. METODOLOGÍA

El corpus analizado en este estudio comprende las actividades corregidas que nos han facilitado los 16 profesores participantes en la investigación. Los docentes han firmado un consentimiento informado; para asegurar su anonimato, omitimos sus nombres y utilizamos la letra D seguida de un número para identificarlos en el análisis. Todos ellos imparten asignaturas de traducción general y especializada en el grado en Traducción e Interpretación de la Universidad Pompeu Fabra (UPF), de primero a cuarto curso, y han compartido con las investigadoras un número variable de muestras correspondientes a distintas tareas, como se recoge en la tabla 1:

Docente	Lengua de partida	Ámbito	Prácticas	Muestras
D1	Inglés	Traducción audiovisual	3	48
D2	Inglés	Traducción general y Traducción y medios de comunicación	4	59
D3	Francés	Traducción general	5	105
D4	Francés	Traducción general	8	141
	Inglés	Traducción jurídico-económica	3	74
D5	Inglés	Traducción jurídico-económica	4	103
D6	Español y catalán	Traducción general	2	35
D7	Inglés	Traducción jurídico-económica	3	69
D8	Inglés	Traducción general	4	32
D9	Inglés	Traducción general	8	30
D10	Francés	Traducción jurídico-económica	4	102
D11	Francés	Traducción general	2	61
D12	Inglés	Traducción jurídico-económica	1	6
D13	Español y catalán	Traducción general	2	52
D14	Inglés	Traducción general	1	44
D15	Francés	Traducción general	2	71
D16	Español y catalán	Traducción general	2	56
TOTAL				1089

Tabla 1. Origen del corpus

Cabe señalar que, en el grado de Traducción e Interpretación de la UPF, los estudiantes traducen desde el inglés, el francés, el alemán o la lengua de signos catalana hacia el catalán y/o el español (en

algunas asignaturas solo hacia una de las L1 de los estudiantes; en otras, hacia las dos). La docencia es trimestral, con alternancia de sesiones plenarias (o “grupo grande”) y sesiones en grupo reducido (o “seminario”). El número de grupos grandes y seminarios que se despliegan en cada una depende del volumen de matriculados y la combinación lingüística, por lo que también es diverso el número de docentes que participan en ellas y su perfil, que puede ser académico o profesional. El responsable último de la asignatura siempre es el profesor que tiene asignado el grupo grande, que se encarga del diseño, la planificación, el seguimiento y la evaluación de la asignatura, así como de la coordinación de todos los profesores implicados.

Finalmente, para contextualizar desde el punto de vista institucional nuestro corpus, es preciso saber que la UPF promueve un sistema de evaluación continua que favorece el uso de distintos instrumentos de evaluación, sin descartar que uno de ellos pueda ser un examen. Lo más habitual suele ser recurrir a dos o tres prácticas calificables, que pueden hacerse dentro o fuera del aula, junto con un examen final. El término “prácticas” alude a actividades calificables que implican poner en práctica aprendizajes adquiridos en situaciones más o menos similares a las trabajadas en el aula. Se realizan de forma individual o grupal y van ligadas a producciones de los estudiantes como, por ejemplo, traducciones que responden a encargos diversos, traducciones comentadas, justificación de opciones de traducción, análisis de un texto y su traducción, entre otras tareas.

5. ALGUNAS MODALIDADES DE RETROALIMENTACIÓN CORRECTIVA ESCRITA EN EL AULA DE TRADUCCIÓN

En las muestras de traducciones analizadas, que los estudiantes realizan de forma individual o grupal, el docente suele realizar dos intervenciones principales: introducir cambios en el texto (ya sea con control de cambios en las versiones electrónicas o de forma manuscrita en las traducciones en papel) o incluir comentarios y anotaciones que aportan información al estudiante sobre distintos aspectos de su actividad traductora. Tomando como punto de partida las dimensiones de Anijovich (2019) y Hattie y Timperley (2007) presentadas anteriormente, hemos identificado seis modalidades principales de retroalimentación correctiva escrita, que describiremos a continuación.

5.1. Retroalimentación directa

Los docentes ofrecen retroalimentación directa cuando marcan en la traducción un fragmento de dimensiones variables (palabra, sintagma, frase...) que consideran incorrecto y proponen una o varias

soluciones adecuadas. En la figura 1, por ejemplo, el profesor indica dos errores léxicos (“cuerpo de trabajadores” y “resistente”) e incorpora “mano de obra” y “robusta” como traducciones correctas:

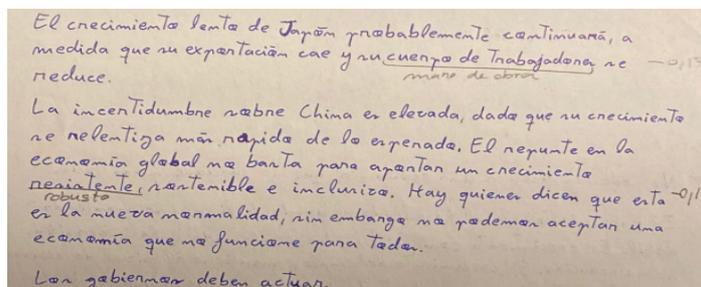


Figura 1. Retroalimentación aportada por D5 (traducción jurídico-económica inglés-español)

También pueden subsanar omisiones directamente en la traducción del estudiante. En la figura 2, el docente incorpora una coma obligatoria:

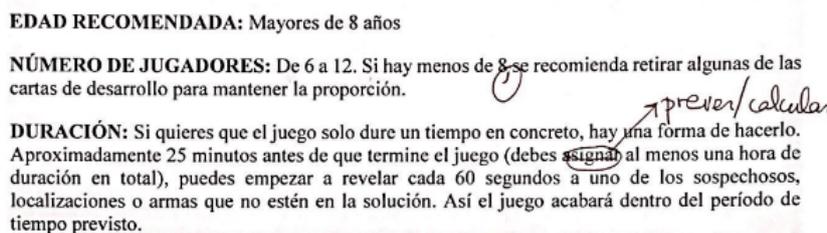


Figura 2. Retroalimentación aportada por D14 (traducción general inglés-español)

Además de signos ortográficos, pueden añadirse palabras o sintagmas que el estudiante ha omitido por descuido o como resultado de una mala traducción.

5.2. Código de colores

El uso de un código de colores para destacar errores y/o aciertos en las traducciones constituye un ejemplo de escasa intervención del docente, pues no se incorporan a la corrección explicaciones ni comentarios complementarios. El código puede ser sencillo y contemplar únicamente dos colores:

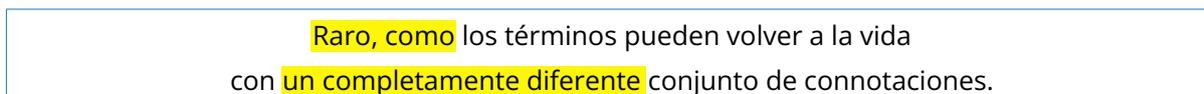


Figura 3. Retroalimentación aportada por D8 (traducción general inglés-español)

También decidí incluir sólo escritores americanos, por lo que destacados ensayistas **de** lengua inglesa como Chris Arthur

Figura 4. Retroalimentación aportada por D8 (traducción general inglés-español)

En las figuras 3 y 4 el profesor recurre al amarillo para destacar los errores más graves y al verde para marcar los que revisten menor gravedad. Otros docentes, en cambio, utilizan códigos más elaborados donde, además de contemplar los aciertos, se clasifican los errores en función de su naturaleza. Es el caso del que utiliza D9, cuya leyenda puede leerse en la tabla 2:

Los **errores lingüísticos** se sancionarán de acuerdo con los siguientes baremos:

Error lingüístico grave (falta de ortografía, error gramatical o morfosintáctico)

Error lingüístico leve (error en la puntuación, en el uso de mayúsculas/minúsculas, en la concordancia, en el uso de los espacios, en el tiempo verbal)

La **traducción** se evaluará de acuerdo con los siguientes baremos:

Error de traducción grave (error en la interpretación del original, error en la elección léxica, omisión de texto)

Error de traducción leve (error de matiz/registro en la interpretación)

Opción desaconsejable (errores de estilo)

Traducción acertada

Tabla 2. Leyenda del código de colores de D9 (traducción del catalán de las autoras)

Este código se concreta en la actividad evaluada que se muestra en la figura 5:

Els **funcionaris governamentals** afirmen que responen a les emergències del país **y** que van establir un comitè nacional per ajudar a les víctimes de **l'atac** del 28 de desembre. Turquia **y** Qatar **van aportar ajuda aèria per** a desenes de persones que estaven **ferides greument**. **Encara aquestes afirmacions**, nombrosos joves activistes de Somàlia opinen que les respostes de les autoritats, normalment son lentes o inadequades, per aquest motiu creuen **que els ciutadans com ells son necessaris per mantenir totes les necessitats cobertes.**

Figura 5. Retroalimentación aportada por D9 (traducción general inglés-español)

D9 identifica y clasifica aquí errores tanto lingüísticos como de traducción y señala únicamente una solución acertada (en verde). El uso de este tipo de “semáforo” de colores es frecuente en las muestras analizadas. Aunque los docentes desglosan los errores en una gama de entre dos y cinco colores, en todos los casos de nuestro corpus se utiliza un único color para los aciertos (normalmente, el verde).

5.3. Símbolos y recursos gráficos

El uso de símbolos y recursos gráficos constituye otra modalidad de retroalimentación correctiva escrita. Al igual que en los casos anteriores, la intervención se centra en el producto textual final y puede ser más o menos elaborada, pero nunca se ofrecen soluciones adecuadas como alternativa a la traducción del estudiante. Por ejemplo, D16 utiliza el subrayado para destacar los errores de traducción y círculos para señalar los errores lingüísticos, que, en la mayoría de los casos, implican la penalización en la calificación:

Divendres, 2 d'abril. IMATGES EN LA FOSCOR. Segurament soc un dels pocs escriptors del segle XX sobre els quals el cinema amb prou feines ha exercit cap influència. D'altres més grans no només eren assidus espectadors abans que jo nasqués, sinó que han escrit sobre cinema i el cinema els ha influït en major o menor mesura en la concepció de les seves obres. Entre els més joves que jo, és habitual que el plantejament de les novel·les sigui directament cinematogràfic, que escriuin allò que han imaginat en termes de cinema. Jo, en canvi, soc conscient que mentre que hi ha novel·les que han influït decisivament sobre la meua vida, no puc dir el mateix de cap pel·lícula. I mentre que m'agrada rellegir i rellegeixo i són moltes les novel·les que tinc a la llista d'espera, no hi ha pel·lícula que, per molt que m'hagi agradat, em vingui de gust en principi tornar-la a veure, encara que a vegades em deixi emportar per la fàcil inèrcia televisiva. De petit, durant els meus anys escolars, anava al cinema un parell de

Figura 6. Retroalimentación aportada por D16 (traducción general español-catalán)

Otros profesores, en cambio, amplían el uso de los símbolos para destacar también soluciones especialmente acertadas en las traducciones. Es el caso de D1, que utiliza dos símbolos principales, la almohadilla para los errores (figura 7) y el dólar para los aciertos (figura 8), que puede combinar o no con la negrita para resaltar el fragmento donde focaliza su intervención:

#Sino, ¿cómo podemos...?

Figura 7. Retroalimentación aportada por D1 (traducción audiovisual inglés-español)

Todos queremos que el Henry Howard sea una experiencia de cuento para nuestros huéspedes y turistas y, en cierta manera, hacerles sentir la historia y que imaginen **\$cómo era en otros tiempos.**

Figura 8. Retroalimentación aportada por D1 (traducción audiovisual inglés-español)

El uso de emoticonos para destacar aciertos en las traducciones también es otro recurso gráfico que aparece en las muestras analizadas, como se observa en la figura 9, donde D10 recurre a un emoticono sonriente para vehicular su valoración positiva ante la propuesta de traducción:

Tots dos tenen com a advocat a la lletrada Anne-Sophie HETET, membre del Col·legi d'Advocats de París, amb domicili a rue picot (Paris), 75116, telèfon ☺ 01.53.70.66.66, fax 01.47.27.11.22 i bústia P220.

Figura 9. Retroalimentación aportada por D10 (traducción jurídico-económica francés-español)

El símbolo de verificación es otro recurso gráfico que D3 utiliza de forma similar:

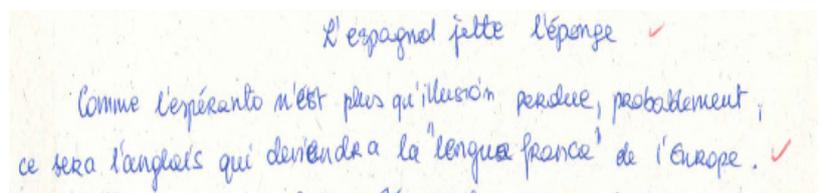


Figura 10. Retroalimentación aportada por D3 (traducción general español-francés)

Sirve únicamente para señalar soluciones que el docente considera correctas, sin más explicaciones que lo justifiquen.

5.4. Baremo de corrección con siglas

El baremo de corrección de traducciones que ha ido desarrollando Amparo Hurtado en sucesivas publicaciones (1996 o 2015) es uno de los que mayor difusión ha logrado en el ámbito hispánico, de ahí que sea un método de retroalimentación de uso frecuente entre los docentes de asignaturas de traducción. En este baremo se utilizan siglas que desglosan los errores de traducción en tres grandes bloques formados por distintas subcategorías en función de su naturaleza:² errores que afectan al sentido del texto original, errores que afectan a la expresión en lengua de llegada y errores pragmáticos. Las soluciones acertadas se recogen en una escala formada por dos subcategorías: “buena equivalencia” y “muy buena equivalencia”. La figura 11 muestra la concreción en una actividad evaluada por D4:

Esta vez, Diane se ha visto tentada a [FS] presentar una denuncia a la policía sin decírselo a Stéphane, después se ha asustado [NMS] y ha querido retractarse, pero el procurador [FS] ha mantenido la denuncia. Diane se ha sorprendido de que los hechos que ella intentaba banalizar se hayan tomado seriamente. Encerrarla en casa con sus hijos durante veinticuatro horas, después de haber roto el teléfono, se ha calificado como «secuestro». Asustarla con un cuchillo se ha considerado como «amenazas con arma blanca» [B]. En consecuencia, Stéphane se encuentra bajo custodia policial [FS], lo que ha hecho que Diane se sintiera muy culpable.

Figura 11. Retroalimentación aportada por D4 (traducción general francés-español)

En este fragmento, la abreviatura “FS” (falso sentido) alude a un error de interpretación por desconocimiento lingüístico o extralingüístico, mientras que “NMS” (no mismo sentido) indica que lo que no se ha reproducido es un matiz de sentido, lo que corresponde a un error de menor gravedad. La solución acertada se indica mediante la letra “B” (buena equivalencia).

2 Para un desglose pormenorizado de las distintas subcategorías que conforman el baremo, cf. Hurtado (2015: 172).

5.5. Comentarios

Los comentarios del docente en el texto traducido pueden ser generales, cuando valoran la calidad de la traducción en su conjunto, o bien específicos, cuando se centran en algún aspecto particular del texto traducido. En el primer caso suelen situarse en el inicio o en el final de la traducción y pueden ser más o menos elaborados y extensos en función de los contenidos que aborden los docentes en ellos. Encontramos en el corpus comentarios muy sintéticos y genéricos con consejos para seguir trabajando con la traducción que se ha entregado y la retroalimentación recibida (“Debes revisar a fondo la traducción. Hay muchos errores de interpretación y algunas frases no se entienden”, D9); o, incluso, sugerencias para mejorar la orientación general del proceso traductor (“Lo que debes traducir es el sentido, no las palabras”, D13).

Los comentarios sirven también para valorar la calidad de la traducción, ya sea de forma global (“9,5 ¡FELICIDADES! No solo es que no haya errores, es que es una buena traducción”, D6) o bien desglosando las distintas categorías del baremo de calificación que se ha aplicado en la corrección:

Corrección gramatical y aspectos discursivos: 3,25/4

Uso del léxico: 3/3

Otros aspectos traductológicos y técnicos: 1,75/3. Os ha faltado detectar algunos parlamentos y traducirlos. El tipo de acotaciones que habéis utilizado no las hemos pautado en clase.

Total: 8. ¡Enhorabuena! Habéis encontrado algunas soluciones especialmente buenas en lo que respecta a la naturalidad de los diálogos.

Figura 12. Retroalimentación aportada por D2 (traducción y medios de comunicación inglés-español, traducción del catalán de las autoras)

Los comentarios generales también permiten destacar alguna deficiencia de la traducción que se considera de especial importancia en el encargo propuesto (“No están indicadas las páginas del original ni los pies de las imágenes, lo cual dificultaría la maquetación posterior del texto”, D6) o bien para valorar toda la traducción en su conjunto, como ocurre en los dos ejemplos siguientes, donde además de desglosar los aspectos más débiles de la traducción y sus consecuencias en el plano textual, D1 y D9 incluyen recomendaciones y sugerencias de mejora:

OJO. No tenéis en cuenta las convenciones respecto al formato de un guion de doblaje. Os recomiendo repasarlas antes del examen. La traducción resulta excesivamente literal, lo que supone una pérdida de expresividad y de carga humorística. Deberíais explotar el contraste entre el lenguaje típico de los cuentos de hadas y el registro coloquial juvenil. En ocasiones no se mantiene la rima y en otras resulta forzada o pobre (uso de tiempos verbales).

Figura 13. Retroalimentación aportada por D1 (traducción audiovisual inglés-español)

El texto tiene muchas dificultades de traducción que deberías resolver con traducciones menos literales, como la de la primera frase (¿qué quiere decir que “todo el mundo ha estado a mi lado”? o la del segundo párrafo (¿cómo interpretas “estar triunfal en la muerte”?). Relee el texto y reescribe los párrafos en rojo/amarillo de la traducción teniendo presente que el lector debe entender tu versión. Para hacerlo deberás interpretar el texto original menos literalmente. Revisa, también, la puntuación del final del primer párrafo. El resto de la traducción está bien resuelto.

Figura 14. Retroalimentación aportada por D9. Traducción general inglés-español

Cuando la traducción es excelente, los comentarios generales también pueden desglosar sus méritos, aunque ejemplos como el de D1 son poco frecuentes en las muestras analizadas:

¡Excelente trabajo! La traducción es muy efectiva al lograr conservar la rima y ese contraste entre los lenguajes típicos de los cuentos de hadas y el registro coloquial juvenil. Marco en verde los mayores aciertos y en rosa algunas rimas que se podrían mejorar evitando el uso de infinitivos. Impresionante la versión final con vuestras voces y subtítulos. Me encanta que lo hagáis a dos voces y la última frase la pronunciéis juntas. ¿Me permitiríais mostrar vuestro vídeo en clase?

Figura 15. Retroalimentación aportada por D1 (traducción audiovisual inglés-español)

Los comentarios específicos, focalizados en algún aspecto concreto del texto, son los más habituales en las correcciones. Los más frecuentes son los que aportan explicaciones, más o menos detalladas sobre las causas de un error:

El grupo del entierro consta de cuatro figuras: Cristo, su madre, José de Arimatea y Nicodemo.
 El cuerpo de Jesús, envuelto, es depositado en la tumba por los dos amigos. En la entrada del

LD Mucha pasiva.

Figura 16. Retroalimentación aportada por D6 (traducción general español y catalán)

¿Embarazada? / What? What does fucking "embarazada" mean? Shit.
 I've gotta revise. I'm never gonna pass.

AN INGLÉS

Chelle, necesito hablar contigo.
 Wait, we are talking in English until we make the speaking exam, remember? How did these assholes expect us to learn all of this?
 No...
 Silence, please. C'mon. Yo don't hablo Spanish. Well, ask me about the European Union establishment. And then I'll tell you what Tony did.

Windows User
 El problema de utilizar el inglés es que la serie se desarrolla en Inglaterra y salta a la vista que tanto los lugares como los personajes son británicos. Resultaría más verosímil utilizar otra lengua que se suela estudiar en Inglaterra como, por ejemplo, francés. 1/3

Windows User
 Falta ofrecer una traducción para subtítulos (o al menos comentarle al cliente la necesidad de incluir subtítulos al castellano) para facilitar el visionado al espectador y que pueda comprender la escena (tal y como se hizo en la versión original con el inglés). -0,5

Figura 17. Retroalimentación aportada por D1 (traducción audiovisual inglés-español)

En el primer caso, se destaca el uso excesivo de la pasiva, mientras que en el segundo, los comentarios explican las limitaciones del inglés en un texto multilingüe y la necesidad de ofrecer también una traducción para subtítulo. En el ejemplo siguiente, también se indica una omisión en la traducción, lingüística en este caso, sin aportar solución:

Las puertas no se abrían o no se cerraban, ocasionaban alarmas que tomaban unas proporciones difíciles de controlar. Los interruptores parecía que obedecieran una consigna de arbitrariedad, ya que algunas veces dejaban encendido (falta otro verbo) un aparato y otros se negaban a ponerlos en marcha.

Figura 18. Retroalimentación aportada por D13 (traducción general español y catalán)

El docente también puede ofrecer posibles soluciones alternativas en forma de comentario, detallando o no sus ventajas con respecto a la solución adoptada por el estudiante:

En un lateral, una cita de *La divina comedia* de Dante y, en el otro, un fragmento del poema del libro *La piel de toro* de Salvador Espriu, que empieza con estas palabras: «A veces es necesario y forzoso / que un hombre muera por un pueblo, / pero jamás ha de morir todo un pueblo / por un hombre solo».

Aquí se podría mantener también el catalán porque es lo que el visitante lee en la puerta Catalán + la traducció (es una posibilidad).

Figura 19. Retroalimentación aportada por D6 (traducción general español y catalán)

Los comentarios también sirven para sugerir fuentes cuya consulta habría evitado al estudiante el error cometido, normalmente gramáticas o diccionarios:

Bueno, pregúntame sobre la formación de la Unión Europea y luego (OFF) te cuento lo de Tony [Tóni], pero primero estudiamos. Pero #esque fue tan romántico. #Super romántico.

Windows User
<https://www.fundeu.es/recomendacion/superestrella-superheroe-coalicion-prefijo-815/>

Figura 20. Retroalimentación aportada por D1 (traducción audiovisual inglés-español)

Sin embargo, es menos habitual que los comentarios se refieran a soluciones acertadas. Cuando sí las destacan, pueden adoptar la forma de un breve elogio:

La bancarrota de los objetos ocasionó la relación de los hechos por transmisión oral. Pero algún cronista obstinado intentó, hasta el último momento, escribir la historia que vivía. Uno de los más perseverantes dejó (¡¡¡fantástico!!!) un fragmento de hoja con mecanografía póstuma:

Figura 21. Retroalimentación aportada por D13 (traducción general español y catalán)

O bien explicaciones más detalladas sobre los méritos de la solución adoptada por los estudiantes:

mais comment ces connards s'attendent à ce qu'on mémorise tout ça.
(00:00:03) Espera un momento.

Windows User
Es muy acertado que ofrecéis una traducción para subtítulos para facilitarle el visionado al espectador y que pueda comprender la escena (tal y como se hizo en la versión original con el inglés). +0,5

Figura 22. Retroalimentación aportada por D1 (traducción audiovisual inglés-español)

Los ejemplos de este tipo son poco habituales en las muestras analizadas, pues lo más frecuente es que el docente añada un breve comentario elogioso (“bien”, “muy bien”, “buena solución” ...) sin profundizar en las causas que lo justifican.

5.6. Procedimientos mixtos

En este apartado hemos incluido aquellas muestras de retroalimentación correctiva escrita en las que el docente no utiliza un único procedimiento para ofrecer retroalimentación, sino que combina dos o más de las modalidades presentadas, normalmente de una forma no sistemática en toda la traducción. La combinación de procedimientos suele completar el uso de un código, para aportar información adicional sobre el desempeño del estudiante o sugerencias y recomendaciones de mejora. En el ejemplo, D9 aplica un código de colores que completa con un comentario sobre las causas del error:

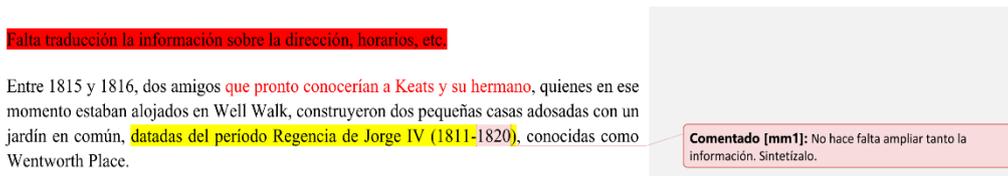


Figura 23. Retroalimentación aportada por D9 (traducción general inglés-español)

En la figura 24, D4 utiliza las categorías del baremo de Hurtado (2015) como base de la corrección y las completa con retroalimentación directa, recursos gráficos, un comentario en nota y explicaciones muy breves que justifican la categorización del error:

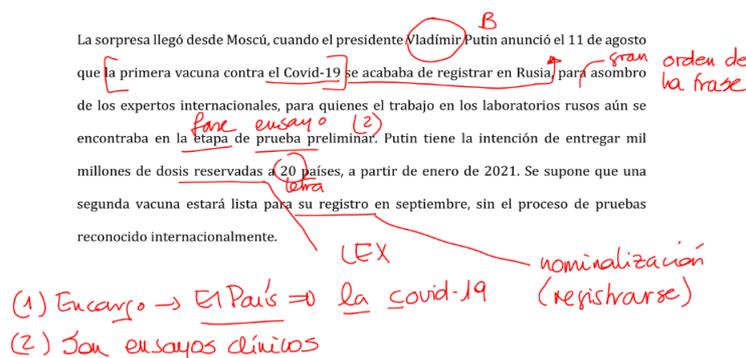


Figura 24. Retroalimentación aportada por D4 (traducción general francés-español)

El mismo baremo sirve a D5 como base para la categorización de errores, aunque este se combina con el uso del amarillo para situar claramente el fragmento que se corresponde con el código y

la retroalimentación directa, pues la docente aporta una o varias soluciones para todos los errores marcados:

Algunos creen que esto será imposible. El crecimiento de China depende cada vez más del crédito, argumentan. Por lo tanto, si el crédito disminuye^{NMS} (se ralentiza/se desacelera/ se enfría/ se restringe), el crecimiento de China se tambaleará^{NMS} (flaqueará, se debilitará, perderá impulso). No obstante, datos recientes indican que la relación entre crédito y crecimiento dista de ser una relación instintiva^{FS} (automática). Aunque el crecimiento crediticio se ha ralentizado, el crecimiento del PIB nominal se ha acelerado: creció más^{FS} (repuntó hasta superar) del 11 % en el primer semestre de 2017, en comparación con el mismo periodo del año anterior. En el segundo semestre de 2015, el crecimiento nominal fue de solo el 6,5 %.

Figura 25. Retroalimentación aportada por D5 (traducción jurídico-económica inglés-español)

El análisis de las muestras nos ha permitido identificar cinco procedimientos distintos que los docentes utilizan para transmitir información a los estudiantes sobre la calidad de las traducciones evaluadas. En la tabla 3, se sitúan los 16 docentes analizados en función de las estrategias utilizadas:

Retroalimentación directa	Código de colores	Símbolos y recursos gráficos	Baremo de corrección	Comentarios	Procedimientos mixtos
D5, D14	D8, D9	D3, D16	D4	Generales: D1, D2, D6, D9, D13. Específicos: D1, D6, D13	D2, D4, D5, D7, D9, D10, D11, D12, D15

Tabla 3. Distribución de profesores y modalidades de retroalimentación escrita

Como se observa en la distribución de la tabla, las modalidades de retroalimentación escrita no son sistemáticas en cada profesor, pues la retroalimentación se ofrece mediante una u otra modalidad en función de las prácticas que se estén corrigiendo. Por ejemplo, D4 utiliza exclusivamente el baremo con siglas para corregir las muestras de traducción general, mientras que recurre a procedimientos mixtos en el caso de las prácticas de traducción jurídico-económica. Esta variabilidad dificulta la sistematización de tendencias.

Además, como muestra la tabla 3, es posible inferir del análisis tres grandes categorías de retroalimentación escrita en función de si el docente ofrece una traducción correcta, no la ofrece o combina procedimientos. Esta última estrategia se impone en las muestras analizadas, posiblemente por el carácter multidimensional del acto traductor y la variabilidad de sus condicionantes. Ello propicia que modalidades de retroalimentación formadas por códigos de categorías rígidas puedan resultar insuficientes para dar cuenta de la calidad tanto del producto como del proceso de traducción. En

esta línea, la retroalimentación directa, los códigos de colores, los símbolos y recursos gráficos son modalidades de retroalimentación escrita focalizadas en el texto traducido que resulta de la tarea y no contemplan los factores vinculados con el proceso de traducción. Tampoco permiten aportar sugerencias de mejora, ni información sobre la aceptabilidad de la traducción en su conjunto, lo que sí puede hacerse mediante comentarios o procedimientos mixtos.

6. DISCUSIÓN

Los resultados de nuestra investigación coinciden con las conclusiones que extraen Derham *et al.* (2021) en el ámbito de las ciencias de la salud y la psicología, en el sentido que la acción de los docentes a la hora de evaluar las traducciones de los alumnos sobredimensiona el papel que juega el error en el proceso de adquisición de la competencia traductora. Ya sea de forma directa, mediante colores o símbolos, la información que reciben los estudiantes es que su texto contiene errores, más o menos graves y, en contadas ocasiones, estos procedimientos les muestran sus logros. Esta observación empírica coincide también con las percepciones de los mismos estudiantes, quienes, además, reclaman una retroalimentación significativa (Cañada y Andújar, 2021): no basta con identificar los errores, sino que también es preciso que se expliquen sus causas.

El análisis del corpus muestra que la retroalimentación que proporcionan los docentes se corresponde con un modelo comunicativo unidireccional que parte siempre del docente para llegar al alumno y no un modelo dialógico como proponen distintos autores (Nicol, 2010; Nicol y Macfarlane-Dick, 2006). Asimismo, las modalidades de retroalimentación correctiva escrita que hemos identificado responden a una perspectiva centrada en el texto traducido, y no tanto en el proceso que culmina en él, ni persiguen la autorregulación del estudiante. No abundan las explicaciones sobre cómo mejorar el desempeño en futuros encargos de traducción, por lo que se reduce la posibilidad de que este tipo de *feedback* genere aprendizajes significativos y transferibles.

No obstante, es cierto que la interacción entre docentes y estudiantes suele producirse oralmente en el aula y tampoco debe olvidarse que el comentario conjunto en el aula de traducciones corregidas tiene una larga tradición en la didáctica de la traducción. Aun así, creemos que la retroalimentación escrita no deja de estar focalizada en el producto y que no aborda, por imperativos del contexto, los aspectos procedimentales, tanto o más importantes que la calidad del texto que se ha traducido. Con todo, nos parece también importante contrastar esta hipótesis con la recogida de datos de aula mediante técnicas de observación.

Parece, pues, que la retroalimentación formativa tiene lugar en el aula, lo que nos lleva a preguntarnos cuál es la función de la que se ofrece a los estudiantes con las correcciones de sus tareas.

Puede que se trate de una mera justificación de la calificación otorgada puesto que a las distintas actividades corresponde un determinado porcentaje de la nota final de la asignatura. Por lo tanto, queda camino por recorrer para desarrollar, como señalan distintos autores (Kiraly, 2000, Kelly, 2005 o Hurtado, 2019, entre otros), una evaluación que no sea solo certificadora sino eminentemente formativa.

Uno de los elementos que deben considerarse para alcanzar este objetivo es precisamente el desarrollo de criterios de evaluación (Pietrzak 2014 y 2017). En el corpus analizado solo 7 profesores utilizan algún tipo de instrumento compartido que permite adoptar criterios comunes con los estudiantes (códigos de colores detallados, baremos de corrección o rúbricas), paso indispensable para que los estudiantes puedan apropiárselos y utilizarlos en otras tareas que realicen. Se trata, como se ha mencionado, de fomentar la autorregulación de los aprendices (Espasa y Meneses, 2010), para lo que es necesario tener una visión global del aprendizaje, menos conductista (focalizando únicamente en el error) y más constructivista (Kiraly, 2000), por una parte, y crítica (Tai *et al.*, 2018), por otro, indispensable para el aprendizaje a lo largo de la vida, tan importante en la formación de futuros traductores.

7. CONCLUSIONES

En este estudio hemos descrito los procedimientos generales que adoptan los profesores cuando corrigen las traducciones escritas de sus alumnos y hemos establecido una primera tipología, habida cuenta de la limitación del corpus: aunque el número de muestras analizadas es muy considerable, los docentes implicados pertenecen a un único centro y los resultados no son, por lo tanto, generalizables. Es más, distintos autores señalan la incidencia de los factores socioculturales en la consolidación de una cultura del *feedback* (entre otros, London y Smither, 2002), en el sentido que el contexto influye de forma decisiva en las opciones de retroalimentación ofrecidas y las respuestas de los estudiantes (en el caso de que existan). Por consiguiente, es necesario considerarlos en futuras investigaciones para obtener una mirada más amplia de las prácticas de retroalimentación imbricándolas en su contexto situacional.

El foco de nuestro trabajo ha sido únicamente la intervención docente en la evaluación de traducciones. Sin embargo, es necesario profundizar en cómo reciben los estudiantes los distintos tipos de retroalimentación y qué incidencia tiene (si es que la tiene) en su proceso de adquisición de la competencia traductora. Esto es tanto más necesario cuanto que solo si los profesores son conscientes de la contribución de sus aportaciones a la formación de los alumnos se podrá alcanzar una docencia de mayor calidad.

El objetivo del *feedback* correctivo escrito que reciben los estudiantes es que mejoren su competencia traductora, pero cabe plantearse hasta qué punto los esfuerzos del docente lo consiguen. Como señala Carless (2020: 1): “Teacher transmission approaches are unlikely to provide a good investment of time and resources because they fail to draw sufficiently on student agency”. Por lo tanto, hay que preguntarse qué efecto producen (a nivel cognitivo, socioafectivo y metacognitivo) las distintas modalidades de retroalimentación escrita que hemos visto (y otras que no han aparecido en el análisis) en el desarrollo de la competencia traductora, para determinar en qué grado contribuyen al aprendizaje.

Como se ha mencionado, la tradición existente en los Estudios de Traducción consiste en que el estudiante traduce fuera del aula y en clase se comentan las distintas opciones que propone el alumnado. Esto significa que una parte importante del *feedback* que reciben los alumnos se produce oralmente en el aula, donde interactúan profesores y estudiantes. Las intervenciones escritas de los profesores son, pues, una modalidad hasta cierto punto parcial, que tiene su complemento en el aula de traducción. En consecuencia, tener una visión global del proceso de evaluación que tiene lugar en las distintas asignaturas requiere la observación directa de los procesos de enseñanza / aprendizaje de la traducción, lo que significa ampliar el foco y no centrarse solo en el producto evaluado. Sistematizar estas dinámicas puede contribuir a que los docentes (cuya formación en didáctica es variable) puedan gestionarlas con mayor efectividad.

En general, creemos que se necesitan muchos más estudios empíricos en el aula de traducción, ya sea presencial o virtual, puesto que constituye, como hemos apuntado, una gran oportunidad de mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en este campo. El presente trabajo, a pesar de sus limitaciones, es un primer paso necesario para conocer algunas prácticas de retroalimentación que se implementan en la actualidad en nuestras facultades. Es el primer paso de un largo camino por recorrer.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anijovich, R. 2019. *Retroalimentación formativa. Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Bergen, D. 2009. “The Role of Metacognition and Cognitive Conflict in the Development of Translation Competence”. *Across Languages and Cultures*, 10 (2), 231-250.
- Bitchener, J. y D. Ferris. 2012. *Written Corrective Feedback in Second Language Acquisition and Writing*. Nueva York: Taylor and Francis.
- Buscà, F., P. Pintor, L. Martínez y T. Peire. 2010. “Sistemas y procedimientos de evaluación formativa en docencia universitaria: resultados de 34 casos aplicados durante el curso académico 2007-2008”. *Estudios sobre Educación*, 18, 255-276.

- Cañada, M. D. y G. Andújar. 2021. "La mirada del estudiante sobre la evaluación en traducción: estudio preliminar y posibles vías de investigación". *Meta*, 66 (2), 362-381.
- Carless, D. y D. Boud. 2018. "The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback". *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43 (8), 1315-1325.
- Carless, D. 2020. "From teacher transmission of information to student feedback literacy: Activating the learner role in feedback processes". *Active Learning in Higher Education*. <https://doi.org/10.1177/1469787420945845>. [consulta: 11 septiembre 2021].
- Conde, T. 2009. Proceso y resultado de la evaluación de traducciones. Tesis doctoral, Granada: Universidad de Granada. [consulta: 15 marzo 2021].
- Conde, T. 2016. "Positive Feedback in Translation Assessment". En Martín de León, Celia y González-Ruiz, Víctor (eds.) *From the Lab to the Classroom and Back Again. Perspectives on Translation and Interpreting Training*. Frankfurt: Peter Lang, 155-180.
- Derham, C., K. Balloo y N. Winstone. 2021. "The focus, function and framing of feedback information: linguistic and content analysis of in-text feedback comments". *Assessment & Evaluation in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1969335>. [consulta: 25 septiembre 2021]
- Dollerup, C. 1994. "Systematic Feedback in Teaching Translation". En Dollerup, Cai y Lingarrd, Anne (eds.), *Teaching Translation and Interpreting 2: Insights, aims and visions*. Amsterdam: John Benjamins, 121-132.
- Ellis, R. 2009. "A typology of written corrective feedback types". *ELT journal*, 63 (2), 97-107.
- Espasa, A. y J. Meneses. 2010. "Analysing feedback processes in an online teaching and learning environment: an exploratory study". *Higher Education*, 59, 277-292.
- Ferris, D. y B. Roberts. 2001. "Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be?". *Journal of second language writing*, 10 (3), 161-184.
- Ferris, D. 2010. "Second Language Writing Research And Written Corrective Feedback In SLA. Intersections and Practical Applications". *Studies in Second Language Acquisition*, 32 (2), 181-201.
- Fossatti, D. 2008. "The role of positive feedback in intelligent tutoring systems". En Arisoy, E., W. Maier y K. Inoue, *HLT-SRWS '08: Proceedings of the 46th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics on Human Language Technologies: Student Research Workshop*. 2008, Ohio, Association for Computational Linguistics, 31-36.
- Göpferich, S. 2013. "Translation competence: Explaining development and stagnation from a dynamic systems perspective". *Target*, 25 (1), 61-76.
- Hattie, J. 1992. "Measuring the effects of schooling". *Australian Journal of Education*, 36 (1), 5-13.
- Hattie, J., y H. Timperley. 2007. "The power of feedback". *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112.

- Hortigüela-Alcalá, D., A. Pérez-Pueyo y G. González-Calvo. 2019. "Pero... ¿a qué nos referimos realmente con la evaluación formativa y compartida?: confusiones habituales y reflexiones prácticas". *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12 (1), 13-27.
- Hurtado, A. 1996. "La enseñanza de la traducción directa 'general': objetivos de aprendizaje y metodología". En Hurtado, Amparo (coord.), *La enseñanza de la traducción*. Castelló de la Plana: Servei de Publicacions de la Universitat Jaume I, 31-56.
- Hurtado, A. 2019. "La investigación en didáctica de la traducción. Evolución, enfoques y perspectivas". En Tolosa, Migual y Echeverri, Álvaro (eds.), *Porque algo tiene que cambiar. La formación de traductores e intérpretes: Presente y futuro*. MonTI, 11, 47-76.
- Hyland, K. y F. Hyland. 2006. "Feedback on second language students' writing". *Language Teaching*, 39 (2), 83-101.
- Ibarra-Sáiz, M. y G. Rodríguez-Gómez. 2020. Aprendiendo a evaluar para aprender en la Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13 (1), 5-8.
- Južnič, T. M. 2013. "Assessment Feedback in Translator Training: A Dual Perspective". En Pokorn, Nike K. y Koskinen, Kaisa (eds.) *New Horizons in Translation Research and Education*. Joensuu: University of Eastern Finland, 75-99.
- Kelly, D. 2005. *Handbook for Translator Trainers*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Kiraly, D. 2000. *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Kiraly, D. 2012. "Growing a Project-Based Translation Pedagogy: A Fractal Perspective". *Meta*, 57 (1): 82-95.
- Lantolf, J. P. 2002. "El aprendizaje de una segunda lengua como comunicación: una perspectiva sociocultural". En Salaberri, María Sagrario (ed.) *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 83-93.
- London, M. y J. W. Smither. 2002. "Feedback orientation, feedback culture and the longitudinal performance management process". *Human Resource Management Review*, 12 (1), 81-100.
- Lyster, R., K. Saito, y M. Sato. 2013. "Oral corrective feedback in second language classrooms". *Language Teaching*, 46 (1), 1-40.
- Martín Peris, E. (dir.), E. Atienza, V. González, C. López-Ferrero y S. Torner. 2008. *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL. https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm. [consulta: 10 de octubre de 2018].
- Massey, G. y B. Brändli. 2016. "Collaborative feedback flows and how we can learn from them: Investigating a synergetic experience in translator education". En Kiraly, Don y Massey, Gary (eds.), *Towards authentic experiential learning in translator education*. Göttingen: V&R unipress/Mainz University Press, 177-199.

- Neunzig, W. y H. Tanqueiro. 2005. "Teacher Feedback in Online Education for Trainee Translators". *Meta*, 50 (4). <https://www.erudit.org/en/journals/meta/1900-v1-n1-meta1024/019873ar.pdf>. [consulta: 6 octubre 2021].
- Nicol, D. 2010. "From Monologue to Dialogue: Improving Written Feedback Processes in Mass Higher Education". *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35 (5), 501-517.
- Nicol, D. y D. Macfarlane-Dick. 2006. "Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice". *Studies in Higher Education*, 31 (2), 199-218.
- Orozco-Jutorán, M. 2006. "La evaluación diagnóstica, formativa y sumativa en la enseñanza de la traducción". En Varela, María-José (ed.), *La evaluación en los estudios de traducción e interpretación*. Sevilla: Bienza, 47-68.
- Pietrzak, P. 2014. "Towards effective feedback to translation students: empowering through group revision and evaluation". En *TRAlinea Special Issue: Challenges in Translation Pedagogy*. <https://www.intralinea.org/index.php/specials/article/2095> [consulta: 25 de enero de 2020].
- Pietrzak, P. 2017. "A methodology for formative assessment: Feedback tools in the translation classroom". *Kwartalnik Neofilologiczny*, 64 (1), 66-80.
- Sanmartí, N. 2007. *10 ideas clave: evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- Shreve, G. M. 2006. "The deliberate practice: translation and expertise". *Journal of Translation Studies*, 9 (1), 27-42.
- Tai, J., R. Ajjawi, D. Boud, P. Dawson y E. Panadero. 2018. Developing evaluative judgement: enabling students to make decisions about the quality of work. *Higher Education*, 76 (3), 467-481.
- Wang, K. y C. Han. 2013. "Accomplishment in multitude of counsellors: Peer feedback in translation training". *The International Journal for Translation & Interpreting Research*, 5 (2).
- Washbourne, K. 2014. "Beyond error marking: written corrective feedback for a dialogic pedagogy in translator training". *The Interpreter and Translator Trainer*, 8 (2), 240-256.
- Yan, J., J. Pan y H. Wang. 2015. "Studies on Translator and Interpreter Training: a data-driven review of journal articles 2000-12". *The Interpreter and Translator Trainer*, 9 (3), 263-286.
- Yang, M. y D. Carless. 2013. "The Feedback Triangle and the Enhancement of Dialogic Feedback Processes". *Teaching in Higher Education*, 18 (3), 285-297.

Implementación del análisis contrastivo entre *fansubbing* y traducción profesional en ejercicios metacognitivos

*Implementation of contrastive analysis between fansubbing
and professional translation in metacognitive exercises*

RECIBIDO 18-09-2021 | ACEPTADO 22-10-2021

JESSICA NAVARRO ROSELL
Traductora Profesional

ABSTRACT

This paper presents a proposal on the use of comparative exercises using amateur and professional subtitles. The main purpose of this practice is promoting metacognitive exercises that favor critical thinking and problem solving with regards to the terms of reference in the Spanish-Chinese combination. For this, it will be analyzed the most frequent mistakes obtained from an investigation on three tv-shows with plots developed in different social contexts; it will also be reviewed the sociolinguistic parameters that can affect the terms of reference in the Chinese language, such as some concepts of Confucianism that are closely related to the terms of politeness.

KEY WORDS: fansubbing, subtitling; audiovisual translation, terms of reference.

RESUMEN

En el presente trabajo se realiza una propuesta sobre el uso de los subtítulos realizados por aficionados y traductores profesionales a modo comparativo, con la intención de promover ejercicios metacognitivos que favorezcan el pensamiento crítico y la resolución de problemas con respecto a los términos de referencia en la combinación español-chino. Para ello, se analizarán los errores más frecuentes obtenidos de una investigación sobre tres series, con tramas desarrolladas en diferentes contextos sociales, y se revisarán los parámetros sociolingüísticos que pueden afectar a los términos de referencia en la lengua china, como algunos conceptos del confucianismo que están estrechamente relacionados con los términos de cortesía.

PALABRAS CLAVE: traducción audiovisual, fansubbing, subtitulación, términos de referencia.

1. INTRODUCCIÓN

Si bien la subtitulación lleva con nosotros desde antes de los años 60, el consumo y la demanda habitual de subtítulos no ha sido especialmente relevante hasta la década de los 90, donde la subtitulación experimentó un auge sin precedentes. Tanta es su popularidad que hoy en día en España los jóvenes, con al menos un nivel socioeconómico medio, probablemente escojan disfrutar de un contenido audiovisual a través de los subtítulos y no del doblaje; algo impensable hace tan sólo cincuenta años. El principio activo de este cambio se debe en gran parte a la globalización, además del crecimiento socioeconómico global del país, pues las personas con un nivel socioeconómico bajo no tendrán recursos suficientes para acceder a las plataformas de *streaming*.

No obstante, el *fansubbing* o subtitulación *amateur* es una práctica que se ha mantenido desde los años 80 hasta hoy y que no parece estar en declive, aun si la subtitulación profesional está cada vez más extendida, normalizada y es más accesible. Entonces, cabe preguntarse: ¿Qué motiva a un grupo de aficionados o *fansubbers* a *retraducir* una serie que ya ha sido traducida en otra plataforma de *streaming* por un traductor profesional? Y, lo que es más intrigante, ¿qué motiva a un espectador de clase media a decantar su balanza hacia el consumo de estos subtítulos? Las respuestas a estas preguntas generalmente son: no pagar la suscripción de la plataforma de *streaming*, la falta de disponibilidad de la(s) serie(s) o película(s) en las plataformas de pago convencionales o disponibles en el país y la autenticidad. De estas tres premisas, la última es sin duda la más importante, pues según Hall (2021) gran parte de los consumidores de estas traducciones *amateur* consideran al *fansubbing* como la única traducción auténtica y fiel al original.

Por otra parte, en el ámbito de la investigación académica existen diferentes estudios sobre la efectividad e importancia del aprendizaje profundo (*deep learning*) a la hora de estructurar las clases. Se entiende por aprendizaje profundo aquel proceso que permite al alumno aplicar el conocimiento adquirido en el aula en situaciones reales (Hastürkoğlu, 2019: 916). Para Hastürkoğlu (2019), una de las maneras de abordar el aprendizaje profundo es a través de la metacognición, puesto que permite a los estudiantes ser críticos sobre qué técnicas emplear en determinadas las situaciones y ser conscientes en todo momento de su proceso de aprendizaje. Por su parte, Shooshtarizadeh (2021) considera que una manera de promocionar el pensamiento crítico y la resolución de problemas es a través del aprendizaje situado (*situated-learning*), puesto que permite a los alumnos a tener una visión más realista de los encargos y, al mismo tiempo, implementar prácticas de crítica constructiva.

En este sentido, y tras una extensa investigación comparativa entre las técnicas empleadas a la hora de traducir los términos de referencia (elementos con una gran carga pragmática), el presente

artículo fomenta la implementación de ejercicios metacognitivos de comparación de subtítulos realizados por los *fansubs* y por traductores profesionales, para de esta manera mejorar sus habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas.

2. APRENDIZAJE SITUADO Y LA METACOGNICIÓN

Estudios como los de Hastürkoğlu (2019), Istiqomah *et al* (2018), Lachat-Leal (2016) o Shooshtarizadeh *et al* (2021) demuestran la efectividad del aprendizaje situado a la hora de que el alumnado integre e interiorice los conocimientos básicos que los acompañarán durante la época de formación, y que además favorecerán la capacidad de decisión y adaptación a nuevas situaciones en el futuro laboral de los traductores.

En este sentido, si bien el aprendizaje situado ha demostrado ser efectivo, los estudios de Hastürkoğlu (2019) y Shooshtarizadeh (2021) muestran que estrategias relacionadas con la metacognición, donde se promueven el pensamiento crítico y la resolución de problemas, tienen un impacto más positivo a largo plazo en la trayectoria profesional del traductor que otros procesos de aprendizaje situado, como las estrategias de proyectos simulados. A este respecto, Shooshtarizadeh (2021) suscita que en un ejercicio de proyecto simulado el pensamiento crítico de los alumnos puede verse mermado debido «a la realización de la tarea de manera inconsciente»¹ (Shooshtarizadeh, 2021: 379).

3. INTEGRACIÓN DEL ANÁLISIS DEL *FANSUBBING* EN LAS CLASES DE TRADUCCIÓN

Según otros expertos en el ámbito de la traducción audiovisual, como Bartoll Teixidó (2012), Bogucki (2009), Ferrer Simó (2012; 2005), Hall (2021), Mayoral Asensio (2012), Torregrosa (2012) y Espín (2020), los errores de traducción más comunes en el *fansubbing* son la literalidad, los calcos y los errores gramaticales.

Los resultados obtenidos en nuestra investigación refuerzan las conclusiones de los anteriores estudios y demuestran que esta mala praxis también está presente en el caso de los términos de referencia, lo que conlleva que las traducciones resultantes sean confusas e incorrectas desde un punto de vista no solo pragmático, sino también traductológico.

1 Traducción literal propia. «Accomplishing their tasks in an unconscious manner».

No obstante, Hall (2021) observa que los errores derivados de la literalidad que cometen los *fansubbers* son muy similares a los de estudiantes de traducción sin experiencia. Así pues, en consonancia con los métodos metacognitivos expuestos en el apartado anterior, se plantea la siguiente propuesta del empleo de ejercicios comparativos de las traducciones realizadas por traductores *amateur* y traductores profesionales, con la finalidad de que los estudiantes de traducción audiovisual puedan mejorar sus habilidades críticas y de resolución de problemas, a través de su argumentación de las preguntas siguientes: (a) ¿Cuál de las dos propuestas de traducción es correcta? ¿Por qué? (b) ¿Ambas traducciones son correctas? ¿Por qué? (c) ¿Ambas traducciones son erróneas? ¿Por qué?

4. ANÁLISIS Y RESULTADOS

4.1. Conformación del corpus

Para escoger las series nos hemos basado en el criterio básico de que la serie debe contar con una traducción de Netflix y una traducción propia de un *fansub*. Además, hemos querido emplear series con tramas desarrolladas en diferentes contextos sociales, con la intención de analizar si las traducciones de los vocativos se ajustan y son coherentes a la situación social en la que los personajes se encuentran o, de lo contrario, las traducciones que se ofrecen son las mismas. En este sentido, hemos seleccionado una serie relacionada con el contexto escolar, una serie histórica y una muy estrechamente relacionada con la interacción interpersonal entre personas de diferentes clases socioeconómicas, a saber, *Una cosita llamada primer amor* (初恋那件小事), en adelante S1; *The Untamed* (陈情令), en adelante S2; y *Jardín de Meteoros* (流星花园), en adelante S3.

El corpus de la investigación está compuesto por un total de 135 episodios (36 episodios de S1, 50 episodios de S2 y 49 episodios de S3) de una duración entre 35 y 50 minutos cada uno. En la traducción oficial de Netflix han participado cuatro traductores diferentes para S1, seis traductores para S2 y una única traductora para S3. Al realizar la investigación, los subtítulos de las series S1 y S2 no estaban disponibles en Netflix España, por lo que las traducciones oficiales sujetas a análisis han sido extraídas de los subtítulos en español latino. Sin embargo, esta variante no afecta a nuestro objeto de estudio, pues las guías de Netflix establecen las mismas directrices tanto para el español de España como para el español de América, y en caso de duda ambas traducciones deben basarse en las normas de la *Real Academia Española*. En otras palabras, la variante dialectal y los regionalismos nos afectarían si hiciéramos una evaluación general de las traducciones, pero al tratarse de vocativos en el registro formal, los datos obtenidos no deberían verse afectados por esta variante. Aun así, hemos decidido incluir los

49 capítulos de S3 en el análisis con los subtítulos en español de España, para tratar de equilibrar el corpus, en el caso de que hubiera disparidad.

En el caso de los subtítulos ofrecidos por la subtitulación *amateur* hemos utilizado las traducciones de tres *fansubs* (uno para cada serie) y hemos extraído las series de Viki para S1 y S2 y de Dramasmp4 para S3.

Finalmente, con respecto al análisis, para realizarlo se han tomado cinco ejemplos para S1 y S2 de cada término expuesto en el apartado siguiente y tres para el caso de S3, puesto que en la traducción profesional sólo contamos con una traductora para toda la serie. Los datos se han tomado en primer lugar de la transcripción de las series en chino y se han seleccionado acorde a los siguientes criterios, a saber, que los términos hayan sido utilizados en diferentes episodios y escoger oraciones gramaticalmente complicadas, pues, si bien no nos centraremos en la calidad de la traducción en conjunto, nos servirá para confirmar que la oración ha sido revisada y procesada por un humano y no copiada de una herramienta de traducción automática, por ende, se han priorizado oraciones con estructura *ba* (把), oraciones largas y subordinadas. Una vez seleccionados los segmentos a analizar, se han comparado con las propuestas ofrecidas por ambas traducciones. En el caso de que los resultados obtenidos hayan sido muy dispares y no permitieran llegar a una conclusión, se ha vuelto a iniciar el proceso de búsqueda ampliando de esta manera los resultados al doble, es decir, a diez en el caso de S1 y S2 y a seis en el caso de S3, y así sucesivamente hasta que se han podido extraer resultados concluyentes.

En cuanto a la selección de términos, debido al amplio espectro que incluyen los términos de referencia, para el presente trabajo hemos partido del conjunto de vocativos expuestos en los estudios de Hui (2016) y Li (2017). Dicha selección ha sido ampliada, según la época en la que está desarrollada la serie o la relación entre los personajes.

La clasificación de los términos se ha hecho en base a máximas de cortesía expuestas por Gu (1990: 248), concretamente por la *máxima de referencia*, en la cual se expresa que el uso de los vocativos no es solo un recurso para llamar la atención del receptor, sino también la manera que tiene el emisor (y el lenguaje) de reflejar el respeto y la jerarquía entre los interlocutores, pues para que la comunicación se establezca de manera efectiva el oyente debe sentirse identificado con el término al cual se le está refiriendo (Gu, 1990: 238; 248). En este sentido, los vocativos se han clasificado en cuatro categorías, a saber, *vocativos pronominales*, *vocativos generales* y *profesionales*, *vocativos según la edad* y *vocativos de parentesco o pseudoparentesco*.

4.1.1. Tabla de términos

Vocativos presentes en la máxima de referencia	Pronominales	<i>nin</i> (您), <i>ninmen</i> (您们), <i>nin er wei</i> (您二位), <i>zhu wei</i> (诸位), <i>ge wei</i> (各位), <i>nin ji wei</i> (您几位), <i>nin zhu wei</i> (您诸位)...		
	Generales y profesionales	Generales	<i>tongzhi</i> (同志), <i>laoban</i> (老板), <i>shifu</i> (师傅), <i>laoshi</i> (老师), <i>xiansheng</i> (先生), <i>xiaojie</i> (小姐), <i>taitai</i> (太太), <i>nüshi</i> (女士), <i>furen</i> (夫人), <i>mei nü</i> (美女)...	
		Profesionales	<i>yisheng</i> (医生), <i>shuji</i> (书记), <i>zhuxi</i> (主席), <i>zongli</i> (总理), <i>buzhang</i> (部长), <i>sizhang</i> (司长), <i>juzhang</i> (局长), <i>shizhang</i> (市长), <i>chuzhang</i> (处长), <i>kezhang</i> (科长), <i>xiaozhang</i> (校长), <i>zhuren</i> (主任), <i>zong jingli</i> (总经理), <i>dongshizhang</i> (董事长)...	
		Apodos	Muy personalizado.	
	Según la edad	<i>lao</i> (老)	<i>nin lao</i> (您老), <i>lao renjia</i> (老人家), <i>lao xiansheng</i> (老先生)...	
	Parentesco	Nombres de pila	<i>xiao</i> (小) + Nombre.	
			Sufijo <i>er</i> (儿) + Nombre.	
			Repetición del último carácter del nombre.	
		Parentesco real	<i>bofu</i> (伯父), <i>bobo</i> (伯伯), <i>dada</i> (大大), <i>daye</i> (大爷), <i>shufu</i> (叔父), <i>shushu</i> (叔叔), <i>dajiu</i> (大舅), <i>xiaojiu</i> (小舅)...	
		Ajeno (desuso)	<i>ling zun</i> (令尊), <i>ling tang</i> (令堂), <i>ling xiong</i> (令兄), <i>ling lang</i> (令郎), <i>ling ai</i> (令爱)...	
	Desde el punto de vista del hijo	<i>haizi</i> (孩子) o nombre del hijo + pronombre <i>ta</i> (他) o <i>ta</i> (她) + término de parentesco.		
		<i>bofu</i> (伯父), <i>bobo</i> (伯伯), <i>dada</i> (大大), <i>daye</i> (大爷), <i>shufu</i> (叔父), <i>shushu</i> (叔叔), <i>dajiu</i> (大舅), <i>xiaojiu</i> (小舅)...		
	Pseudoparentesco	Parentesco patrilineal	<i>yeye</i> (爷爷), <i>nainai</i> (奶奶), <i>daye</i> (大爷), <i>dashu</i> (大叔), <i>dama</i> (大妈), <i>dashen</i> (大婶), <i>bobo</i> (伯伯), <i>shushu</i> (叔叔).	
		Parentesco matrilineal	<i>a'yi</i> (阿姨); <i>waipo</i> (外婆), <i>jujiu</i> (舅舅), <i>waigong</i> (外公).	
		Según ámbito profesional	<i>xuemei</i> (学妹), <i>xuejie</i> (学姐)...	
Combinado con nombre personal		nombres personales + términos de parentesco		
Combinado con prefijos		prefijos + términos de parentesco		
Neologismos		<i>shuai ge</i> (帅哥), <i>meizi</i> (妹子), <i>xiaoge</i> (小哥)		

Tabla 1. Vocativos presentes en la máxima de referencia. Elaborada por la autora a partir de Li (2017) y Hui (2016)

4.2. Resultados

En las tablas a continuación, se muestran el número de apariciones de los términos analizados.

Vocativo	S1	S2	S3	Total
<i>nin</i> (您), 'usted'	84	109	206	399
<i>nin er wei</i> (您二位), 'ustedes dos'	0	1	0	1
<i>zhu wei</i> (诸位), 'ustedes'	0	34	1	35
<i>ge wei</i> (各位), 'ustedes'	10	30	21	61

Tabla 2. Vocativos pronominales de cortesía presentes en nuestro corpus

Vocativo	S1	S2	S3	Total
Profesionales				
<i>yisheng</i> (医生), 'doctor'	9	1	7	17
<i>yishi</i> (医师), 'doctor'	0	6	0	6
<i>gongzi</i> (公子), 'señorito' o 'su hijo'	0	696	0	696
<i>shaoye</i> (少爷), 'señorito'	0	5	4	9
<i>zongzhu</i> (宗主), 'líder' o 'cabeza del clan'	0	417	0	417
<i>shizhang</i> (市长), 'alcalde'	0	0	1	1
<i>zhuren</i> (主任), 'director' o 'jefe'	24	0	1	25
<i>dongshizhang</i> (董事长), 'presidente' o 'director'	0	0	46	46
<i>zhuxi</i> (主席), 'presidente'	1	0	0	1
Generales				
<i>laoshi</i> (老师), 'profesor' o 'señor'	351	0	47	398
<i>laoban</i> (老板), 'jefe'	30	10	23	63
<i>tongzhi</i> (同志), 'compañero'	0	0	1	1
<i>shifu</i> (师傅), 'maestro' o 'señor'	4	0	7	11
<i>xiansheng</i> (先生), 'señor'	2	52	85	139
<i>xiaojie</i> (小姐), 'señorita'	5	30	84	119
<i>taitai</i> (太太), 'señora' o 'mujer de'	0	0	2	2
<i>nüshi</i> (女士), 'señorita'	0	0	6	6
<i>furen</i> (夫人), 'señora' o 'mujer de'	4	91	3	98
<i>mei nü</i> (美女)	0	2	13	15

Tabla 3. Vocativos generales y profesionales de cortesía presentes en nuestro corpus

Vocativo	S1	S2	S3	Total
<i>lao renjia</i> (老人家), 'señor'	0	10	3	13
<i>lao xiansheng</i> (老先生), 'señor'	0	7	0	7
<i>qianbei</i> (前辈), 'superior' o 'mayor'	0	93	2	95

Tabla 4. Vocativos según la edad presentes en nuestro corpus

Vocativo	S1	S2	S3	Total
<i>biaoge</i> (表哥), 'primo'	5	1	0	6
<i>bofu</i> (伯父), 'tío'	0	0	13	13
<i>shufu</i> (叔父), 'tío'	0	62	0	62
<i>shushu</i> (叔叔), 'tío'	40	62	6	108
<i>da ge</i> (大哥), 'hermano mayor'	4	88	29	121
<i>xiongzhang</i> (兄长), 'hermano mayor'	0	40	0	40
<i>yeye</i> (爷爷), 'abuelo'	6	1	3	10
<i>nainai</i> (奶奶), 'abuela'	67	1	4	72
<i>dashu</i> (大叔), 'tío'	0	2	20	22
<i>popo</i> (婆婆), 'suegra' o 'abuela'	1	42	13	56
<i>shumu</i> (叔母), 'tía'	0	3	0	3
<i>jiujiu</i> (舅舅), 'tío'	7	37	6	43
<i>xiaojiu</i> (小舅), 'tío'	5	0	0	5
<i>a'yi</i> (阿姨), 'tía'	1	0	14	15
<i>ling zun</i> (令尊), 'su padre' (de usted)	0	0	2	2
<i>ling tang</i> (令堂), 'su madre' (de usted)	0	0	4	4
<i>ling lang</i> (令郎), 'su hijo' (de usted)	0	3	0	3
<i>ling ci</i> (令慈), 'su estimada madre' (de usted)	0	1	0	1
<i>shixiong</i> (师兄), 'sénior' (masculino)	0	28	0	28
<i>shijie</i> (师姐), 'sénior' (femenino)	2	187	0	189
<i>shifu</i> (师父), 'maestro'	1	19	0	20
<i>xuejie</i> (学姐), 'compañera de escuela' (mayor)	144	0	94	238
<i>xuezhang</i> (学长), 'compañero de escuela' (mayor)	435	0	43	478
<i>xuemei</i> (学妹), 'compañera de escuela' (menor)	12	0	13	25
<i>xuedi</i> (学弟), 'compañero de escuela' (menor)	7	0	8	15
<i>xiaoge</i> (小哥), 'chico'	1	2	0	3
<i>meizi</i> (妹子), 'chica'	1	2	0	3

Tabla 5. Vocativos de parentesco y pseudoparentesco de cortesía presentes en nuestro corpus

4.2.1. Errores frecuentes

Los resultados obtenidos nos han confirmado las conclusiones de estudios anteriores como los de Hall (2021), Espín (2020) y Ferrer Simó (2012; 2005), en los cuales se evidencian errores de traducción graves a nivel semántico y técnico. Si bien los estudios anteriores eran de carácter más técnico y general, la presente investigación tenía un carácter didáctico de averiguar lo que los usuarios consideran como auténtico, y qué elementos de la traducción *amateur* podíamos incorporar los profesionales en nuestras metodologías. Por el contrario, los resultados nos muestran que lo que los aficionados consideran como autenticidad es una falsa autenticidad derivada de traducciones literales. Sin embargo, cabe añadir que, si bien eran de un carácter menos grave, en las traducciones propuestas por traductores profesionales también hemos encontrado errores. Por ende, estos resultados serán de vital importancia a la hora de plantear los ejercicios metacognitivos que se han propuesto en el apartado 3.

En este sentido, las erratas más frecuentes que hemos encontrado en el presente estudio con respecto a la correcta subtitulación de los términos de referencia han sido: no respetar el nivel de formalidad, traducción literal de los términos, omisión de términos sin compensación e incoherencias.

4.2.1.1. Formalidad

En ambas modalidades de traducción hemos encontrado que no se han respetado las formalidades pertinentes en la traducción. Las confusiones más comunes en la traducción profesional están relacionadas con los formalismos de usted relacionados con los vocativos de *nin* (您), 'usted'; *ling zun* (令尊), 'su padre' (de usted); *ling tang* (令堂), 'su madre' (de usted); *ling lang* (令郎), 'su hijo' (de usted); y *ling ci* (令慈), 'su estimada madre' (de usted), como se muestra a continuación (ejemplo 1).

EJEMPLO 1: S3 - Episodio 19 Minuto: 00:18:18,760	
Original	令尊从事的是哪个行业？
Netflix	¿en qué negocio trabaja tu padre?
Fansub	¿En qué negocio está tu padre?

EJEMPLO 2	
S2 - Episodio 11 Minuto: 0:21:30.95	
Original	
	- 爹 - 江叔叔 是我们不好让您挂念了
Netflix	
	- Papá... - Líder Jiang , fue nuestro error por hacerte preocupar.
Fansub	
	- Padre— - Tío Jiang , nos equivocamos. Lo siento por hacerlo preocupar por nosotros.

En cuanto a la formalidad del ejemplo 2, en el original tenemos la presencia de *nin* (您), 'usted' y el vocativo de pseudoparentesco *shushu* (叔叔), 'tío'. Si bien parece que ambas traducciones pretenden ser fieles al original, la realidad es que el resultado es extraño en ambos casos. Mientras que en la traducción ofrecida por el *fansub* se mantiene la formalidad en el pronombre, la pierde al proporcionar una traducción literal de *shushu* (叔叔), 'tío'. Por otra parte, la opción propuesta por el traductor profesional, si bien es más ajustada al contexto, en español no tendría cabida referirse a un líder en segunda persona. En este sentido, en conjunto, la traducción de Netflix sería más adecuada, puesto que la traducción literal de *shushu* llevaría a un no aficionado a pensar que los interlocutores tienen una relación de parentesco real. Sin embargo, si se tiene en cuenta que el público meta de los *fansub* son los *fans*, su traducción podría considerarse válida y a nivel traductológico más correcta.

Ahora bien, a veces ambas traducciones coinciden, como en el ejemplo 3, donde las dos traducciones proponen el uso de la segunda persona del singular en lugar del usted, aun incluso estando *nin* (您), 'usted' claramente presente. En este caso, tampoco estamos de acuerdo con las soluciones propuestas, ya que el contexto claramente suscita el uso del usted, pues aun dirigiéndose a su padre, es el líder del clan.

EJEMPLO 3	
S2 - Episodio 8 Minuto: 0:09:01.13	
Original	
	爹 您看
Netflix	
	Mira esto, padre.
Fansub	
	Padre, mira.

4.2.1.2. Literalidad

Si bien el público meta de los *fansubbers* prefiere consumir traducciones más literales, pues consideran la literalidad como autenticidad, en ocasiones esta excesiva literalidad puede llevar a contextos peyorativos, transportando así al receptor a una situación totalmente distinta. Como sucede en el ejemplo siguiente, donde vemos cómo el uso literal del término *lao xiansheng* (老先生, 'señor' propuesto por el *fansub* nos evoca a un contexto totalmente distinto.

EJEMPLO 4	
S2 - Episodio 34 Minuto: 0:33:29.89	
Original	
	你老人家贵人多忘事
Netflix	
	Los caballeros no tienen memoria, ¿no?
Fansub	
	Eres un viejo que es muy importante que ha olvidado tantas cosas,

Además, esta literalidad fomenta el uso de calcos o de palabras que en español son menos genuinas, como en el caso siguiente (ejemplo 5), donde el *fansub* emplea el uso de *superior* en lugar de *sénior*.

EJEMPLO 5	
S1 - Episodio 17 Minuto: 0:31:27.21	
Original	
	学姐 学长
Netflix	
	Xiaoyue. Sénior.
Fansub	
	Hermana mayor. Superior.

Asimismo, esta literalidad pone de manifiesto que en ocasiones no se ha entendido bien el sentido de la palabra, pues un término de referencia puede ser parte de una expresión figurada como es en el caso siguiente caso donde el término *da xiaojie* (大小姐, 'niña malcriada' se ha traducido como *una señora de casa*.

EJEMPLO 6	
S2 - Episodio 34 Minuto: 0:28:38.78	
Original	
	江澄斥他的大小姐的脾气 果真不错
Netflix	
	Jiang Cheng tiene razón, en que tiene el temperamento de una niña insolente .
Fansub	
	Jiang Cheng reprimiéndolo por tener el temperamento de una señora de casa no está mal.

También cabe prestar atención a ciertos *falsos amigos* que en un primer momento pueden parecer tener el mismo equivalente en ambas lenguas, pero que, una vez analizado su contexto sociolingüístico, no lo tienen. Un ejemplo sería el caso de *laoban* (老板), 'jefe'. Si bien su traducción directa sería *jefe*, es necesario poner esta palabra en contexto, pues su uso común lo puede calificar como un vocativo general. Con frecuencia se emplea el uso de *laoban* (老板) para referirse a una persona con un poder sobre algo, pero no necesariamente tiene poder sobre el hablante. En el lenguaje coloquial en español esta fórmula también existe. Sin embargo, la naturaleza de las dos formas es distinta. En la lengua china, el uso de nombres propios está reservado a los familiares, y el *zhengming* (正名), 'uso apropiado de términos' es muy importante. Por lo tanto, se deduce que, el uso de *laoban* (老板), 'jefe', aún empleándose en situaciones más coloquiales, siempre tiene una esencia de formalidad y respeto. Además, los interlocutores no necesariamente tienen una relación de amistad. El uso de *jefe* en español, en cambio, sí que implica que los interlocutores se conocen entre sí y tienen una relación cuanto menos cercana y tampoco necesariamente alberga la formalidad y respeto que suscita el término *laoban* (老板). Así las cosas, podemos ver y estamos de acuerdo con las soluciones tomadas por los traductores profesionales a la hora de traducir *laoban* (老板) como *señor* o *señora* en la mayoría de los casos. Mientras que la traducción propuesta por los aficionados se ha mantenido firme en la traducción literal, como se ilustra en el ejemplo siguiente.

EJEMPLO 7	
S1 - Episodio 20 Minuto: 0:05:29.20	
Original	
	老板 你回去忙吧 奶奶在这儿挺好的 去忙生意吧
Netflix	
	Señor , puede regresar a trabajar. Su abuela está bien aquí.
Fansub	
	Jefe , vuelva a trabajar. La abuela está bien aquí. Vaya a trabajar.

4.2.1.3. Omisión

La omisión es un recurso de traducción que está a la orden del día en la mayoría de las modalidades de traducción, pero en especial en la traducción audiovisual, debido al limitante del número de caracteres por segundo. En la traducción profesional la omisión de un término, bien porque su equivalente no existe en la lengua meta o bien por un número de caracteres por línea limitado, siempre lleva intrínseca una compensación posterior en algunos de los elementos. Lamentablemente, esto es algo que hemos echado en falta en algunas propuestas como se ilustra en el siguiente ejemplo, donde en ambas traducciones se ha omitido el término *shaoye* (少爷, 'señorito' y, a nuestro parecer, no se ha compensado la inferioridad expresa del hablante con respecto a su interlocutor, pues en la traducción profesional es una oración demasiado neutra y en la de los *fansubbers* se refiere a su interlocutor en segunda persona.

EJEMPLO 8	
S3 - Episodio 8 Minuto: 00:43:41,200	
Original	
	有关阿寺少爷的一些事
Netflix	
	Llamo para hablar sobre Si.
Fansub	
	Necesito decirte algo sobre Si.

En ambos casos, habría una compensación notoria añadiendo el pronombre de usted, obteniendo así resultados como *Le llamo para hablar sobre Si* y *Necesito decirle algo sobre Si*.

4.2.1.4. Incoherencias

Las incoherencias son un error común en todo tipo de traducciones, especialmente cuando el proceso de traducción incluye a más de un traductor. Para evitar este tipo de errores, es recomendable el uso de glosarios. No obstante, en nuestros datos hemos obtenido incongruencias en el uso de mayúsculas o la toma de decisiones, como se ilustra en los ejemplos siguientes.

EJEMPLO 9	
S2 - Episodio 23 Minuto: 0:36:02.05	
Original	
	金宗主 这是何意啊
	聂宗主 请您上座开席啊
	金宗主 诸位

Netflix
Líder del clan Jin, ¿qué quiere decir? Líder del clan Nie, siéntese, así podemos empezar el banquete. Líder del clan Jin. Todos.
Fansub
Líder de clan Jin, ¿qué quiere decir con esto? Clan líder Nie, por favor tome asiento para que podamos empezar. Clan líder Jin, todos,

EJEMPLO 10
S2 - Episodio 11 Minuto: 0:32:23.96
Original
太好了 师兄果然厉害
Netflix
¡El señor Wei es el mejor!
Fansub
¡Alucinante! ¡El Hermano Mayor es increíble!

5. ASPECTOS A TENER EN CUENTA EN LA ENSEÑANZA DE LA TRADUCCIÓN DE LOS VOCATIVOS EN CHINO

Teniendo presentes los errores frecuentes expuestos en el apartado anterior, en las clases deberemos ofrecer a los alumnos una explicación sobre los siguientes aspectos con tal de asegurarnos que el alumnado comprende los elementos culturales que rodean a los términos de referencia. En este sentido, también consideramos adecuado señalar los aspectos traductológicos positivos, para de esta manera fomentar las buenas prácticas en los estudiantes.

5.1. Aspectos culturales

5.1.1. Los términos de referencia en la lengua china

Entre otros aspectos, los términos de referencia son un reflejo del imaginario social de la cultura, y representan un aspecto clave para que exista una comunicación eficaz. Por ello, es necesario que, a la hora de presentar estos temas a los alumnos, también se tengan en cuenta los aspectos culturales que rodean a los vocativos.

En el caso de la lengua china, la importancia de los términos de referencia recae en conceptos básicos del confucianismo como *zhengming* (正名), 'uso apropiado de términos', que a su vez está relacionado con los conceptos de *ren* (仁), 'benevolencia/humanidad'; *li* (礼), 'conducta ritual adecuada'; y *yi* (义), 'justicia/comportamiento adecuado'².

Hui (2016: 12) define *ren* ('benevolencia/humanidad') como la virtud que invita a que las personas sean «amables y benevolentes con los demás o amarse y respetarse»³. Según Hui (*ibíd.*) «*li* es la manera en cómo se ejecuta la benevolencia»⁴. En otras palabras, *li* ('conducta ritual adecuada') es el conjunto de normas que se tienen que seguir para no salirse del *dao* (道), 'camino' (Escalante, 2020: 160) y llegar a *he* (和), 'armonía', ya que en *li* están intrínsecas las 'cinco relaciones sociales', (无论, *wu lun*): 'gobernante y ministro', (君臣, *jun-chen*); 'padre e hijo', (父子, *fu-zi*); 'hermano mayor y hermano menor', (兄弟, *xiong-di*); 'esposo y esposa', (夫妇, *fu-fu*); 'amigos', (朋友, *pengyou*) (*ibíd.*: 161). De esta manera, podemos intuir que el confucianismo establece un orden social jerárquico.

Asimismo, según Luo y Jia (2011: 97) *li* ('conducta ritual adecuada') incluye también «la piedad, la piedad filial, la bondad, la cortesía, la obediencia, el respeto y la armonía»⁵ además de reflejar «la jerarquía política y las normas éticas y morales»⁶.

En este sentido, Ip (2011: 688) define *yi* como «la moral correcta, la capacidad de discernir lo apropiado y la dirección correcta en los actos, relaciones y otros asuntos humanos»⁷. Por esta razón, en ocasiones puede resultar complicado distinguir *yi* ('justicia/comportamiento adecuado') y *li* ('conducta ritual adecuada'), pues en cierta manera los encontraremos juntos en la mayoría de los casos, como podemos ver a continuación en el pasaje 15:17 de las *Analectas*.

Confucius said, "The superior man regards righteousness as the substance of everything. He practices it according to propriety. He brings it forth in modesty. And he carries it to its conclusion with faithfulness. He is indeed a superior man!" (Chan, 1963)⁸

- 2 La traducción de los términos está basada en los estudios de Zhao (2014: 167) y Tang (1986: 221). La traducción de los términos propuestos por Tang (1986: 221) son una traducción propia del inglés, a saber, «humaneness», «optimal appropriateness», «observance of the rites», y «wisdom».
- 3 Traducción literal propia. «Men should be warm and benevolent to others or love and respect them».
- 4 Traducción literal propia. «Li (礼) is the way to exercise benevolence».
- 5 Traducción literal propia. «具体内容包括孝、慈、恭、顺、敬、和».
- 6 Traducción literal propia. «包括政治的等级制度和道德伦理规范».
- 7 Traducción literal propia. «A sense of moral rightness, a capacity to discern appropriateness and the right direction in acts, relationships, and other human matters».
- 8 La negrita es nuestra. 'Righteousness' es *yi* y 'propriety' es *li*.

En definitiva, si bien es cierto que con el tiempo las virtudes del confucianismo se han prestado a diferentes maneras de interpretación (Luo y Jia, 2011: 97) y los cambios sociales han precipitado sucesos como pasar del colectivismo al individualismo (Lin, 2005: 55), también hay que tener en cuenta que en el inconsciente colectivo estos ideales siguen permaneciendo, estableciéndose así relaciones interpersonales obligadamente complementarias, asimétricas y recíprocas (Hui, 2016: 12).

5.1.2. Cortesía

Un aspecto que generalmente suele pasarse por alto en las clases de traducción es la definición de cortesía. En las clases de lengua este aspecto se aprende de forma intuitiva a través de los libros de texto y por repetición. No obstante, es preciso enfatizar que un traductor no solo debe saber identificar oraciones o términos de cortesía, sino que también debe tener un amplio conocimiento del porqué un determinado conjunto de palabras es cortés en la lengua original y en la lengua de llegada no.

Mao (1994: 463) entiende el concepto de *limao* (礼貌), 'cortesía' como la manera en la que un individuo puede interactuar con otras personas sin afectar negativamente a la imagen (*mianzi* o *lian*) propia o del interlocutor, dentro de los parámetros del contexto social. Por otra parte, desde un punto de vista etimológico, observamos que *limao* (礼貌), 'cortesía' es una palabra derivada de *li* (礼), 'conducta ritual adecuada' y, si bien en *limao* se ha perdido gran parte del sentido de *li* en su pura esencia, cabe pensar que *limao* nos proporcionará las normas sociales a seguir, para gozar de una interacción social adecuada y respetuosa. En este sentido, Gu (1990: 239) afirma que *limao* ('cortesía') comprende «el respeto, la modestia, la actitud cordial y la sofisticación»⁹ y que sus dos principios cardinales son la sinceridad y el equilibrio (*ibíd.*).

5.2. Aspectos traductológicos

Una parte importante dentro del proceso metacognitivo también es promover las buenas decisiones que se hayan encontrado y exponer una razón clara sobre el porqué se considera que es una buena decisión.

De los resultados que hemos obtenido, hemos podido observar los siguientes aspectos traductológicos relevantes positivos.

9 Traducción literal propia. «Respectfulness, modesty, attitudinal warmth, and refinement».

5.2.1. Traducción de apodos

Una reflexión positiva que es necesaria destacar y promocionar entre los alumnos es el uso recurrente de ciertos apodos que han sido ya mencionados a lo largo del producto audiovisual. Por ejemplo, en una de las traducciones de Netflix para S1 se observa como frente a casos de denominaciones de estructura *xiao* (小) + *nombre* se omite la traducción de *xiao* (小), 'pequeño' y solo se propone una transcripción destonada en *pinyin* de la reduplicación del último carácter. Aun si el original no ha empleado una reduplicación del último carácter, en la traducción se ha ofrecido por coherencia, pues será más fácil para el público meta reconocer al personaje. Concretamente, la solución propuesta para la siguiente oración *xiexie ni xiao xin* (谢谢你 小欣), donde *xin* (欣) es el nombre del personaje, nos parece muy acertada, pues la traducción literal sería *Gracias, pequeña Xin*. Sin embargo, los traductores han decidido optar por una reduplicación del nombre, ya que *Xinxin* ha aparecido más veces a lo largo de la serie, y por lo tanto la traducción que se ofrece finalmente es *Gracias, Xinxin*. Y este es un recurso muy interesante, pues es cierto que se establece un cambio, pero se mantiene el registro de formalidad y familiaridad, además de ser al mismo tiempo fácil y coherente para espectadores que no estén familiarizados con la lengua china.

5.2.2. Traducción de vocativos genéricos para un grupo

Algo similar sucede con los vocativos *ge wei* (各位), 'ustedes' y *zhu wei* (诸位), 'ustedes', ambos vocativos de cortesía genéricos para referirse a un conjunto de personas y que pueden emplearse tanto para hombres como mujeres sin importar su estatus social o su vocación. Teniendo en cuenta que el uso de estos términos es, en comparación, más común que en español, pues al no contar con una traducción directa del término, hace que su traducción pueda llegar a ser complicada. Aun así, los traductores profesionales se han decantado por el uso de genéricos de los presentes en la escena, como «caballeros» o «diseñadores», de manera que la traducción resultante es natural y sin una omisión del vocativo. Por ende, podemos deducir que se está realizando un buen trabajo a este respecto, y es necesario seguir trabajando de este modo, promocionando este tipo de soluciones.

6. CONCLUSIONES

La finalidad del presente artículo ha sido presentar una propuesta sobre el uso de los subtítulos realizados por aficionados y traductores profesionales a modo comparativo, con la intención de promover ejercicios metacognitivos que favorezcan el pensamiento crítico y la resolución de problemas.

A través de ejercicios de argumentación sobre el porqué una traducción es correcta o podría mejorarse, debería potenciarse la perspectiva autocrítica y la asimilación de los conceptos de forma práctica, para que de esta manera el alumnado esté preparado para afrontar de manera exitosa situaciones nuevas en el futuro profesional.

Cabe destacar, que las críticas pueden realizarse en base a los errores más frecuentes que encontramos en la subtitulación *amateur* o para potenciar aspectos traductológicos brillantes, para de esta manera fomentar las buenas prácticas dentro del gremio. A la hora de realizar estas críticas, también será necesario guiar al alumnado en los aspectos culturales con respecto a los términos de referencia en la lengua china, pues al fin y al cabo los vocativos tienen una gran carga pragmática la cual no siempre recibe la importancia que debería, a pesar de ser uno de los elementos lingüísticos básicos para que una comunicación sea efectiva.

Finalmente, en relación con los resultados de la investigación, si bien los resultados que hemos obtenido concuerdan con los expuestos en otros estudios, es cierto que nos ha sorprendido confirmar que la autenticidad que los aficionados parecen apreciar se debe a una falsa autenticidad derivada de traducciones literales, pues en varias ocasiones las traducciones propuestas por los *fansubs* adquirirían un tono peyorativo o confuso. Sin embargo, no podemos olvidar que hemos encontrado errores en ambas traducciones, y aunque las erratas cometidas por los traductores profesionales no eran tan críticas, es necesario aprender de ellas, así como enfatizar y promocionar en las clases las soluciones originales que se han presentado.

BIBLIOGRAFÍA

- Baidu. (2021). *Baiku*. <https://baike.baidu.com/item/%E4%B9%89/34160>
- Bartoll Teixidó, E. (2012). La subtitulación en España un panorama en transformación. *Reflexiones sobre la traducción audiovisual. Tres espectros, tres momentos*, 69-80.
- Bogucki, Ł. (2009). Amateur Subtitling on the Internet. En en Díaz Cintas, J. *Audiovisual Translation: Language Transfer on Screen*, 49-57. Palgrave Macmillan.
- Brown, P. y Levinson, S. (1987). *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge University Press.
- Casas-Tost, Helena; Fustegueres i Rosich, Sílvia; Qu, Xianghong; Rovira-Esteva, Sara y Vargas-Urpi, Mireia. (2018). *Guía de estilo para el uso de palabras de origen chino*. Adeli Ediciones.
- Chan, W. T. 陳榮捷. (1963). *Source Book in Chinese Philosophy*. Princeton University Press.
- Chen, R. 陈融. (1996). Food-plying and Chinese politeness. *Journal of Asian Pacific Communication*, 3-4 (7). 143-155.

- Chen, X. (2019). 'Family-culture' and Chinese politeness: an emancipatory pragmatic account. *Acta Linguistica Academia*, 2 (66). 251-270.
- Chen, Z y Aurnhammer, A. (2020). Xie Juan, Der chinesische ‚Ritter‘(Xia) und das höfische Rittertum des christlichen Abendlands. Versuch eines Vergleichs. *Deutsch-chinesische Helden und Anti-Helden, Strategien der Heroisierung und Deheroisierung in interkultureller Perspektive*, 1 (13). 17-24.
- Cheng, C. K. (1944). Familism: The Foundation of Chinese Social Organization, *Social Forces*, 1 (23). 50-59.
- Cuevas Tornero, M. (2014). Análisis de un fansub y su correspondiente mejora de acuerdo con los criterios de la subtitulación comercial: el caso de Over the Garden Wall. [Trabajo de fin de grado] Universitat Jaume I.
- De Cock, B. y Nogué Serrano, N. (2017). The pragmatics of person reference A comparative study of Catalan and Spanish parliamentary discourse. *Languages in Contrast*, 1 (17). 96-127.
- Escalante, M. (2020). Confucianismo, género y nociones comunes sobre la mujer en china. Eurasia. *Aproximaciones a nuevas configuraciones globales*, 157-177.
- Espín Meca, B. (2020). El fansubbing como puente a una traducción profesional en la serie coreana the heirs. [Trabajo de fin de máster] Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ferrer Simó, M. R. (2005). Fansubs y scanlations: la influencia del aficionado en los criterios profesionales. *Puentes*, 6. 27-44.
- Ferrer Simó, M. R. (2012). La traducción audiovisual. Un recorrido por quince años en la profesión. *Reflexiones sobre la traducción audiovisual. Tres espectros, tres momentos*, 161-178.
- Gu, Y.G. 顾曰国. (1990). Politeness phenomena in modern Chinese. *Journal of Pragmatics*. 14. 237-257.
- Gu, Y.G. 顾曰国. (1992). Limao, yu yong yu wenhua (礼貌、语用与文化) [Cortesía, pragmática y cultura]. *Waiyu Jiaoxue yu Yanjiu (外语教学与研究)* [Enseñanza e investigación de lenguas extranjeras], 4. 10-17.
- Hastürkoglucen, G. (2019). Situated learning in translator and interpreter training: Model United Nations simulations. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(3), 914-925.
- Hall, J. (2021). Professional vs Non-professional Translation of Korean TV Dramas. Neke. *The New Zealand Journal of Translation Studies*, 1 (4).
- Hernández-Flores, N. (1999). Politeness ideology in spanish colloquial conversation: the case of advice. *Pragmatics*, 1 (9). 37-49
- Ho, D. (1975). On the concept of face. *American Journal of Sociology*, 4 (81). 867-884.
- Hong, B. (1985). *Politeness in Chinese: Impersonal pronouns and personal greeting*, *Anthropological Linguistics*, 2 (27). 204-213.
- Hu, Hs. C. (1944). The Chinese concepts of 'face'. *American Anthropologist*, 1 (46). 45-64.

- Hu, X. (2021). The Relativity of Ren (Humaneness): Re-examining 2A6 and 6A6 of the Mengzi from the Perspective of Self-Introspection in Experience. *Asian Studies*, 1 (9). 181-201.
- Hui, M.; Meng, M.; Hui, Y. (2016). A Cross-Cultural Analysis of Honorifics in Modern Chinese and American English. *Cross-Cultural Communication*, 11 (12). 7-15.
- Istiqomah, L., Muharlisiani, L. T., Safriyani, R., Abid, N., Ramadhani, Y. R., Herawati, J., ... & Noerhartati, E. (2018). *Project-based learning in subtitling field: a description of a learning experience*. In *Journal of Physics: conference series* (Vol. 1114, No. 1, p. 012036). IOP Publishing.
- Ip, P. K. (1996). Confucian familial collectivism and the underdevelopment of the civic person. *Research and endeavors in moral and civic education*, 39-58.
- Ip, P. K. (2009). Is Confucianism good for business ethics in China? *Journal of Business Ethics*, 3 (88). 463-476.
- Ip, P. K. (2000). Developing virtuous corporation with Chinese characteristics for the twenty-first century. *The Dragon Millennium: Chinese Business in the Coming World Economy* (Quorum Books, Westport, Connecticut), 183-206.
- Ip, P. K. (2011). Practical wisdom of Confucian ethical leadership: A critical inquiry. *Journal of Management Development*, 7/8 (30). 685-696.
- Jia, M. y Yang, G. (2021). Emancipating Chinese (im)politeness research: Looking back and looking forward. *Lingua*, 251, 103028.
- Kruger, J.; Doherty, S. y Soto-Sanfiel, M. (2017). Original Language Subtitles: Their Effects on the Native and Foreign Viewer. *Comunicar*, 50 (25). 23-32.
- Lachat-Leal, C. (2016). Traducción audiovisual y narración transmedia: aprendizaje situado. *Opción*, 32(11), 757-767.
- Leech, G. N. (1983). *Principles of pragmatics*. Routledge.
- Li, J. 李军. (2001). Shiyi fangshi xuanze yu shehui qingjing zhiyue guanxi fenxi (使役方式选择与社会情景制约关系分析) [Un análisis de la relación entre el uso de medios causales y situaciones]. *Modern Foreign Languages*, 4 (24). 359-377.
- Li, Y. (2017). Estudio semiótico y sociolingüístico sobre la discrepancia en el uso de los vocativos causada por la variable "sexo" entre español y chino. [Tesis doctoral] Universidad de Sevilla.
- Li, X. (2021). Análisis de las variables sociales en los actos de habla de petición en chino y en español. *México y la Cuenca del Pacífico*, 28 (10). 169-190.
- Lin, H. H. (2005). Contextualizing linguistic politeness in chinese – a socio-pragmatic approach with examples from persuasive sales talk in taiwan mandarin. [Tesis doctoral] Ohio State University.
- Liu, X. (2018). Application of the Politeness Principle in Business Negotiation. *Advances in Social Science, Education and Humanities*, (151). 566-570.

- Luo, D. 罗丹 y Jia, D. 贾德江. (2011). Mudi Lun Guangzhao xia de “Lunyu” zhong Ren he Li de Ying Yi – Jiyu liang ge yiben de duibi yanjiu (目的论观照下的《论语》中“仁”和“礼”的英译 - 基于两个译本的对比研究) [La traducción de “Ren” (仁) y “Li” (礼) en *Lun Yu* (las Analectas) en base a la teoría de Skopos: un estudio comparativo de dos traducciones]. *Nanhua daxue xuebao (shehui kexue ban)* (南华大学学报 (社会科学版)) [*Revista de la Universidad del Sur de China (Edición de Ciencias Sociales)*], 2 (12). 95-98
- Netflix. (2021). *Timed Text Style Guide: General Requirements*. <https://partnerhelp.netflixstudios.com/hc/en-us/articles/215758617-Timed-Text-Style-Guide-General-Requirements>
- Netflix. (2021). *Castilian & Latin American Spanish Timed Text Style Guide*. <https://partnerhelp.netflixstudios.com/hc/en-us/articles/217349997-Castilian-Latin-American-Spanish-Timed-Text-Style-Guide>
- Mao, L.R. (1994). Beyond politeness theory: ‘Face’ revisited and renewed. *Journal of Pragmatics*, 21. 451-486.
- Mayoral Asensio, R. (2012). El estudio de la traducción audiovisual: comentarios. *Reflexiones sobre la traducción audiovisual. Tres espectros, tres momentos*, 179-186.
- Mou, Z. 牟宗三. (2013). *Xinti yu xingti* (心體與性體) [La esencia de corazón-mente y la esencia de la naturaleza humana]. 3 vols. Jilin chuban jitu (吉林出版集团).
- O’Hagan, M. (2009). Evolution of user-generated translation: Fansubs, translation hacking and crowdsourcing. *The Journal of Internationalization and Localization*, 1 (1). 94-121.
- Pan, Y. (2000). *Politeness in Chinese Face-to-Face Interaction*. Ablex Publishing Corporation
- Real academia española. (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Santillana.
- Real academia española. (2010). *Ortografía de la lengua española*. Espasa Libros.
- Real academia española. (2021). *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.4 en línea].
- Rošker, J. S. (2016). *The rebirth of the moral self: The Second generation of modern Confucians and their modernization discourses*. University of Hong Kong Press.
- Rošker, J. S. (2020). Li Zehou’s ethics and the importance of Confucian kinship relations: the power of shamanistic rituality and the consolidation of relationalism (關係主義). *Asian Philosophy*, 3 (30). 230-241.
- Schmidt, R. W. (1980). Questions and Politeness: Strategies in Social Interaction. *Regional English Language Center Journal*. 2 (11), 100-114.
- Shih, T. L. (2006). Estudio sobre la traducción del humor audiovisual en chino y español desde una perspectiva cultural. [Tesis de fin de màster] Universitat Autònoma de Barcelona.
- Shooshtarizadeh, G., Jafarigohar, M., Khoshsima, H., & Soleimani, H. (2021). Comparative Effects of Different Situated-Learning Translation Training Practices on Students’ Legal Translation Quality, Critical Thinking, and Problem-solving Strategies. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 13(27), 359-388.

- Tang, J. 唐君毅. (1986). *Tang Junyi quanji* (唐君毅全集) [Obras completas de Tang Junyi], vol. 14, Zhongguo zhexue yuanlun: yuandao pian juanyi (中國哲學原論：原道篇卷一) [La tesis original sobre filosofía china: el capítulo sobre el camino original, vol. 14]. Taiwan xuesheng shuju (台灣學生書局).
- Torregrosa Povo, S. (2012). El viaje del sobre acolchado. Veinte años de subtítulo electrónico (1990-2010). *Reflexiones sobre la traducción audiovisual. Tres espectros, tres momentos*, 81-93.
- Tsai-W. H. (2010). Aspectos discursivos en la traducción de la correspondencia comercial chino-español: movimientos retóricos y estrategias de cortesía. [Tesis doctoral] Universitat Autònoma de Barcelona.
- Wang, L. 王力. (1983). *Wang li lun xue xinzhe* (王力论学新著) [Nuevos estudios lingüísticos de Wang Li]. Guangxi renmin chubanshe (广西人民出版社).
- Wang, Y. C. (2013). Marcadores conversacionales en el subtítulo del español al chino: análisis de *La mala educación* y *Volver* de Pedro Almodóvar. [Tesis doctoral] Universitat Autònoma de Barcelona.
- Wu, J-M. 吳洁敏 (1981). *Han ying yufa shouce* (汉英语法手册) [Manual de gramática de chino y de inglés]. Zhishi chubanshe (知识出版社).
- Xiong, V.C. (1995). The four groups (Simin) and farmer-merchant antithesis in early imperial China. *Chinese Historians*, (8). 85-144.
- Yang, X. (1987). *Zhongguo zhexue tongshi* (中国哲学通史) [Historia general de la filosofía china]. Zhongguo renmin daxue chubanshe (中国人民大学出版社).
- Zabalbeascoa Terran, P. (2012). Teorías de la traducción audiovisual. Un viaje de ida y vuelta para progresar. *Reflexiones sobre la traducción audiovisual. Tres espectros, tres momentos*, 187-200.
- Zhang, T. (2016). Escritura cooperativa multimodal: fansubbing de series y películas hispanas al chino. [Trabajo de fin de máster] Universitat Pompeu Fabra.
- Zhao, Z. 赵振江 (2014). Confucio, ética y civilización. *Co-herencia*, 20 (10). 165-178.
- Zhou, L. y Zhang, S. (2018). Reconstructing the Politeness Principle in Chinese: A response to Gu's approach. *Intercultural Pragmatics*, 15 (5). 693-721.

RESEÑA

La interpretación en un mundo cambiante: nuevos escenarios, tecnologías, retos formativos y grupos vulnerables

Editora: Encarnación Postigo Pinazo. 2020. Berna: Peter Lang.
ISBN: 978-3-631-76162-5

JOSÉ FRANCISCO GÓNGORA OLIVA

Encarnación Postigo Pinazo (ed.)

Interpreting in a Changing World: New Scenarios, Tech- nologies, Training Challenges and Vulnerable Groups

**La interpretación en un mundo
cambiante: nuevos escenarios,
tecnologías, retos formativos
y grupos vulnerables.**



PETER LANG

El presente volumen, titulado *La interpretación en un mundo cambiante: nuevos escenarios, tecnologías, retos formativos y grupos vulnerables* y editado por Encarnación Postigo Pinazo, pretende dar una visión amplia del panorama actual de la interpretación. Con el fin de dar una visión lo más rica y amplia posible, cuenta con las investigaciones y estudios tanto en inglés como en español de diferentes autores y profesionales de la interpretación. El prólogo lo realiza Laura Parrilla Gómez, investigadora e intérprete profesional.

Por un lado, este volumen se centra en la interpretación de naturaleza social en mayor medida. Trata la labor de interpretación en diversos contextos de vulnerabilidad: violencia de género, discapacidad, inmigración, etc. Por otro, aborda los retos y dificultades actuales a los que se debe enfrentar un profesional de la interpre-

tación y, a su vez, las distintas herramientas (tecnologías aplicadas a la interpretación) y estrategias que facilitan la mencionada labor.

Debido precisamente a su gran ámbito de aplicación, el destinatario de este volumen oscila desde alguien especializado en interpretación médica a alguien en busca de herramientas vanguardistas de interpretación remota pasando por otras muchas temáticas.

Del capítulo 1 al 3 se da una visión de la labor de la interpretación en contextos médicos desde puntos de vista totalmente diferentes pero igual de enriquecedores. Concretamente, en el capítulo 1, «Language Mediation and Patient-Centred Communication», Claudia V. Angelelli pretende profundizar aún más en la interpretación de ámbito sanitario tratando la mediación lingüística centrada en el paciente y la relación médico-paciente. Con el fin de tratar esta problemática se realiza un estudio empírico en el que se analizan los encuentros médico-paciente grabados a lo largo de casi 2 años.

A continuación, en el capítulo 2 «The Task of the Medical Interpreter», Marco A. Fiola afirma que predomina una falta de prestigio y reconocimiento de la labor del intérprete. Para sustentar su afirmación analiza ofertas de trabajo de intérpretes.

El capítulo 3, «Fidelidad, confidencialidad y empatía en consultas médicas con víctimas de violencia de género mediadas por un intérprete» realizado por Raquel Lázaro Gutiérrez, analiza las características lingüísticas presentes en las consultas médicas con mujeres inmigrantes víctimas de violencia de género. La autora defiende la necesidad del establecimiento de unos principios básicos y códigos de conducta por parte del intérprete en estas situaciones.

En los capítulos 4 y 5 se ahonda en el uso de las tecnologías aplicadas a la interpretación. En primer lugar, en el capítulo 4 «Las tecnologías de interpretación a distancia en los servicios públicos: uso e impacto», escrito por Mahmoud Gaber y Gloria Corpas Pastor, se trata el uso de las tecnologías aplicadas a la interpretación remota en los servicios públicos. El presente estudio utiliza un cuestionario destinado a usuarios de herramientas de interpretación remota con el fin de encontrar las deficiencias y posibles mejoras de los diferentes tecnologías. Tras el análisis exhaustivo de los resultados de la encuesta, los autores proponen una serie de recomendaciones en aras de acelerar el progreso de las herramientas aplicadas a la interpretación.

Seguidamente, en el capítulo 5, «Tecnología para mejorar aún más una interpretación: los programas de gestión de corpus» Pablo Salvador Pérez Pérez trata el uso de los programas de gestión de corpus aplicados a la interpretación. Para contrastar la eficacia de este tipo de herramientas realiza un experimento en el que compara los resultados en una interpretación concreta en la que un grupo hace uso de corpus y otro utiliza métodos de documentación menos sofisticados.

En el capítulo 6, «La interpretación telefónica: estrategias para optimizar las competencias del intérprete», Míriam Pérez Carrasco presenta las características presentes en la interpretación telefónica, que cada vez es más común, debido a la inmediatez cada vez más necesaria en el ajetreado mundo actual. Finalmente, presentan diferentes estrategias aplicables a este nuevo escenario de interpretación.

El capítulo 7, titulado «Virtual repertoire of resources for interpreting in the field of mental health in immigrants (Spanish-English-Romanian)» y elaborado por Violeta Adelina Bordea, versa de la falta de recursos y apoyo facilitado a los migrantes que sufren enfermedades mentales en España. Además de proponer una serie de estrategias y herramientas para los intérpretes, ella defiende la necesidad de crear un marco legal más favorable para los migrantes en este aspecto.

En el capítulo 8, «Interpreting in conflict zones: do interpreters need to be military trained?», Ana Juana Vicente Foster trata la interpretación realizada en zonas de conflicto mediante cuestionarios realizados a los mismos participantes de estas labores de interpretaciones sean lingüistas o personal militar. Finalmente, se llega a la conclusión de que los intérpretes profesionales siempre realizarán un trabajo más fidedigno. Además, concluye que, a pesar de ser necesaria la formación militar para mantener a salvo al intérprete, esta no afecta en la calidad de la interpretación.

El capítulo 9, «Interpretar para los servicios públicos en entornos de vulnerabilidad» escrito por Encarnación Postigo Pinazo, aborda la necesidad de formar a los futuros intérpretes en desempeñar su labor en contextos de vulnerabilidad. Como parte de la formación, la autora propone el uso de juego de roles para exponer a los alumnos a situaciones de estas características y poder empezar a desarrollar las estrategias y técnicas precisas.

En el capítulo 10, «Estudio comparativo de la conducta atencional en estudiantes del Grado de Traducción y en estudiantes del Grado de Psicología» Marina Calleja Reina contrasta la conducta atencional de alumnos de estos dos diferentes grados. Los resultados demuestran grandes diferencias en los tipos de errores cometidos por cada grupo de estudiantes. Sin embargo, en lo referente al uso de técnicas memorísticas, ambos grupos comparten similitudes.

El capítulo 11, «‘Best practices’ for public service interpreters who unexpectedly face a client with a sensory or cognitive disability – part two» de Hildegard Vermeiren, aborda cómo un intérprete debe tratar a un cliente con discapacidad sensorial o cognitiva. Este manual indica las buenas prácticas que debe seguir un intérprete en diferentes aspectos como los retos de carácter ético o las despedidas.

En el capítulo 12, titulado «Intervención del mediador comunicativo para personas con discapacidad auditiva: canciones subtítuladas con la app EC+», Isabel Cómitre Narváez presenta y define la labor

del mediador comunicativo. Finalmente, mediante un estudio con adolescentes diagnosticados con hipoacusia bilateral neurosensorial, demuestra la gran efectividad de la app EC+ a la hora de facilitar la comprensión por parte de los sujetos.

En el capítulo 13, «Perspectivas y panorámica de la discapacidad en la nueva sociedad española del trabajo» realizado por José Luis Ruiz Santamaría, se afirma que, debido al cambio de marco jurídico de las personas con discapacidad, sus derechos han cambiado y ha tenido un gran efecto en su empleabilidad. José Luis realiza un estudio de la situación actual del mercado de trabajo para las personas con discapacidad en España.

Este volumen consigue aunar diferentes estudios e investigaciones desde una perspectiva interdisciplinar que redundan en beneficio de la interpretación. En primer lugar, las líneas innovadoras de investigación y conocimiento de este volumen podrán dar lugar a más estudios relacionados y permitirán profundizar aún más en estos temas.

Por otro lado, el volumen, cuyos capítulos han sido realizados por investigadores de reconocido prestigio, es totalmente aplicable a la didáctica de estudiantes del grado en Traducción e Interpretación. Los contenidos tanto teóricos como prácticos proporcionan directrices generales, herramientas, estrategias o, incluso, ejercicios concretos que pueden llegar a ser esenciales para la formación íntegra de un intérprete o traductor.

BIBLIOGRAFÍA

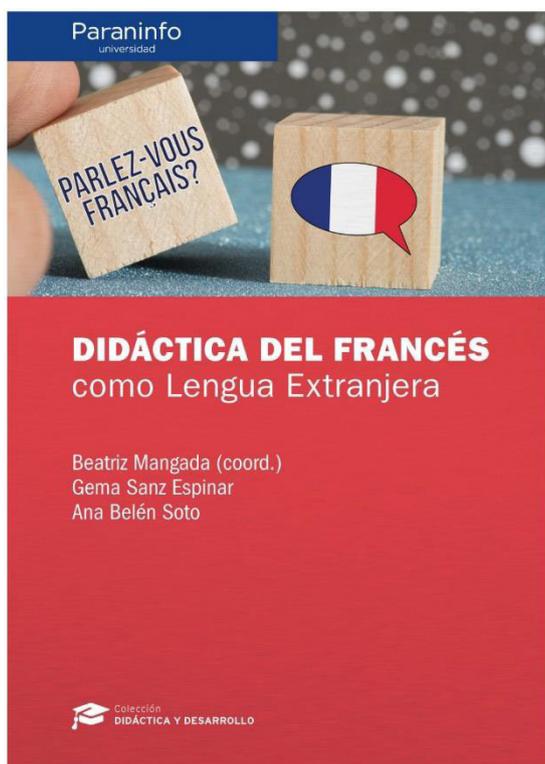
Postigo, I. (ed.) 2020. *Interpreting in a Changing World: New Scenarios, Technologies, Training Challenges and Vulnerable Groups. Interpretación en un mundo cambiante: nuevos escenarios, tecnologías, retos formativos y grupos vulnerables*. Berlin: Peter Lang

RESEÑA

Didáctica del francés como lengua extranjera

Mangada, B. (coord). 2021. Madrid: Ediciones Parainfo. 330 páginas.
ISBN: 9788428341202

JOSÉ CARLOS CORTÉS JIMÉNEZ



Esta monografía se articula en torno a cuatro ejes de reflexión principales: 1. Fundamentos teóricos (capítulos 1-3). 2. Educación Primaria (capítulo 4). 3. Educación Secundaria (capítulos 5-9). 4. Profesor autónomo, alumno autónomo (capítulo 10-11).

La primera parte de la monografía es aquella donde el peso teórico del contenido se hace más patente: se pone de relieve la adquisición de la lengua extranjera partiendo de las bases lingüísticas estructuralistas, generativistas y pragmáticas. De manera análoga, se ponen de manifiesto los principales modelos de aprendizaje lingüístico (conductista, cognitivista, humanistas, de interaccionismo social, constructivista). Posteriormente, se subrayan las principales líneas de investigación en adquisición de lengua extranjera desde 1950 hasta la actualidad, todo ello conduce a la explicación de las etapas que se dan el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Seguidamente, la monografía reflexiona sobre la didáctica de lengua extranjera en el

siglo XXI en base a un eje teórico para, de manera posterior, propener una serie de ejercicios prácticos sobre el tema. En el capítulo final de la primera parte, la monografía se centra en la enseñanza del francés como lengua extranjera en España, primero a través de una introducción teórica para, más tarde, centrarse en la realidad de la enseñanza del francés en el sistema educativo español y finaliza con una propuesta de ejercicios teóricos.

La segunda parte consta de un solo capítulo cuyo eje de vertebración principal es el aprendizaje de lenguas en edades tempranas, junto a dicho eje se presentan una serie de ejercicios prácticos para asentar el conocimiento.

La tercera parte se centra en definir de manera teórica todas las habilidades lingüísticas del francés evaluables en Educación secundaria y a realizar propuestas didácticas con base en el MCER, entre otros. De igual manera, se ponen en valor las principales competencias lingüísticas (léxica, gramatical, fonológica, ortográfica y ortoépica) partiendo del MCER como eje de reflexión. En los capítulos subsiguientes se presenta la información teórica relativa a la competencia sociolingüística y pragmática, la competencia sociocultural e intercultural en FLE (francés como lengua extranjera) y las diferentes secciones lingüísticas del francés (bilingüismo, plurilingüismo) todo ello, como se venía haciendo, con base en una introducción teórica y una presentación muy sólida de los datos.

La cuarta parte es la que más incide en la actitud que el docente debe tener para desarrollar una actividad académica adecuada en la enseñanza de lengua extranjera francesa (investigación, actitud reflexiva, etc.), la monografía finaliza haciendo hincapié en la autonomía en el aprendizaje que el alumno debe desarrollar.

Ante lo que nos encontramos es una monografía que sintetiza de manera perfecta todos los temas que se tratan dentro de la misma, en todos los capítulos solo se trabaja con las fuentes originales, no interpretaciones o citas secundarias. Las ideas de cada autor se desarrollan de una manera resumida pero completa, generando una situación de continuidad estructural en cada parte de toda la monografía. Lo más importante es que la exposición de los datos sigue una estructura perfecta dividiendo la información de manera clara y ordenada, no se cae en contradicciones o repite información. La bibliografía contiene los autores más relevantes de cada campo y las aportaciones de las propias autoras. Considero que esta conjunción es ideal para el objetivo que persigue la monografía.

En suma, la monografía pretende conjugar la teoría de la enseñanza lingüística junto con la práctica para crear un eje de fundamentación teórico sólido para los profesores de lengua extranjera francesa de los distintos niveles educativos.

RESEÑA

El microrrelato en el aula de intercomprensión en cuatro lenguas romances portugués, italiano, francés y español, perspectiva teórica y propuesta didáctica

Chamorro Mejía, M. 2019. Editorial Universidad de Alcalá. 150 páginas.
ISBN: 9788417729349

JOSÉ CARLOS CORTÉS JIMÉNEZ



La monografía que se analiza parte de una estructura dividida en tres capítulos fundamentalmente: 1: Intercomprensión, competencia lectora, competencia intercultural y microrrelato. 2: Análisis de materiales didácticos: el uso del texto escrito en la adquisición de la destreza lectora, de la competencia literaria y de la competencia intercultural. 3: Diseño de una unidad didáctica: el microrrelato en el aula de intercomprensión en cuatro lenguas romances: adquisición del significado y competencia intercultural.

La monografía se centra en su primer capítulo en esclarecer el concepto de intercomprensión a través de un análisis teórico del mismo relacionándolo con la dialectología, la etnolingüística, la lingüística contrastiva y la lingüística aplicada. Posteriormente, lo relaciona con las

políticas lingüísticas que se han dado en Europa (Libro verde sobre la dimensión europea de la educación (1993); Libro blanco, enseñar y aprender en la sociedad cognitiva, un informe de noviembre del 1995, entre otros). Y seguidamente la analiza en su relación con la didáctica de lenguas y la manera en la que esta puede incidir en la misma. De la misma manera, se expone la interconexión teórica existente entre plurilingüismo, repertorio e intercomprensión a través de una definición individual de cada concepto y los puntos en común que unen el uno con el otro. A partir de aquí, se introducen gráficos que aportan una ayuda visual al entendimiento conceptual de lo anteriormente expuesto y se presta especial atención a los puntos de convergencia entre plurilingüismo, multiculturalidad e interculturalidad. Esta vez se realiza una exposición de la información mucho más rigurosa y extensa examinando el plurilingüismo, la multiculturalidad e interculturalidad desde una perspectiva puramente socio-cultural y sociolingüística con base en un estudio de su relación con la competencia intercultural e intercomprensiva, destreza lectora, competencia literaria y competencia genérica y comunicativa. Más tarde, se realiza un examen del impacto de la culturalidad en el desarrollo de la adquisición del significado y destreza lectora, adquisición del significado en una LM y en una LE y la competencia intercultural y literaria, entre otras.

Por otra parte, se estudia la viabilidad de la inclusión del microrrelato en el aula de LE analizando las ventajas que muestra con respecto al texto adaptado literario. Entre las cuales podríamos mencionar su brevedad y su significancia semántica, lingüística y cultural con respecto a la lengua en la que está escrito. Con posterioridad, se define de manera exhaustiva el microrrelato como texto literario partiendo de sus antecedentes históricos.

La monografía continúa examinando tres materiales didácticos concretos (EuRom5, InterRom, EU&I) escogidos en base a criterios como: el tipo de público, el tipo de soporte, etc. En ellos, más concretamente, se analiza su composición textual desde el prisma de su tipología textual y género discursivo, de sus enfoques didácticos y de sus métodos de lectura y metodologías didácticas, así como desde el punto de vista de los objetivos a conseguir, en este caso, la enseñanza de la adquisición de la comprensión lectora dentro de la competencia literaria e intercultural. Todo ello con el objetivo de proponer una técnica didáctica basada en la utilización del microrrelato como texto vehicular para trabajar la intercomprensión, la adquisición del significado y competencia intercultural en diferentes lenguas romances.

Aunque, hay aspectos de la monografía que se pueden mejorar, como por ejemplo, la excesiva compartimentación de la información expuesta, estimo que la monografía supone un ejercicio de síntesis teórica perfecta que combina tesis de autores muy relacionados con el campo del saber sobre el que se trabaja tanto cercanos en el tiempo como más alejados, considero, además, que la bibliografía

es rigurosa y de calidad, contrastada científicamente y comprendida en su totalidad. La monografía sin duda mantiene un equilibrio perfecto entre rigurosidad, sinteticidad y claridad lingüística. Por ello y por lo anteriormente mencionado, recomiendo su lectura al interesado en obtener una visión de conjunto del microrrelato como concepto y de su capacidad de explotación en la didáctica de lenguas romances.

RESEÑA

Translation between English and Arabic. A Textbook for Translation Students and Educators

Noureldin Abdelaal. 2020. Palgrave Macmillan.
ISBN: 978-3-030-34331-6

SARA SOLÁ PORTILLO



Dentro de la didáctica de la traducción entre el árabe y las lenguas europeas, el inglés es la que ha recibido mayor atención de todas hasta ahora, como refleja el buen número de manuales de traducción entre el inglés y el árabe que existen en la actualidad. La editorial Routledge ha publicado varios de ellos en los últimos años: *Arabic-English-Arabic Legal Translation* (El-Farahaty, 2015), *Thinking Arabic Translation. A Course in Translation Method: Arabic to English* (Dickins, Hervey y Higgins, 2016), *The Routledge Handbook of Arabic Translation* (Hanna, El-Farahaty y Khalifa, 2020) y *The Routledge course on Media, Legal and Technical Translation. English-Arabic-English* (Altarabin, 2021). En esta misma línea, la editorial Palgrave Macmillan nos sorprendió el año pasado con la publicación del libro de texto que es objeto de esta reseña: *Translation between English and Arabic. A Textbook for Translation Students and Educators*. Su au-

tor, Noureldin Abdelaal, es profesor de Traducción en la Universidad de Nizwa (Omán) desde 2018. A lo largo de las 146 páginas del libro, Abdelaal examina conceptos teóricos del ámbito de la traductología para luego aplicarlos a los problemas específicos que plantea la traducción del árabe al inglés y viceversa. Se trata de un manual breve que pretende cubrir aspectos tanto teóricos como prácticos, útil para trabajar en el aula o como recurso de docentes y estudiantes autodidactas.

El libro se divide en cinco apartados: en el primero, «Translational Concepts», se define la traducción, la unidad de traducción y la idea del significado en la traducción. En el segundo, «Translation Theory», primero se explica cuáles son las fases históricas de la teoría de la traducción y después se desarrolla la idea de la equivalencia a través de la doctrina de muchos de los autores más prolíficos de los estudios de traducción, como Vinay, Darbelnet, Jakobson, Nida, Newmark, Baker, etc. En el tercer capítulo, «Grammatical Problems in Translation», se desgranán los principales escollos a los que se enfrenta el traductor de árabe a nivel gramatical. Se mencionan los tiempos verbales, el género, las categorías gramaticales, la sintaxis y el cambio de código. En cuanto al cuarto capítulo, «Lexical and Semantic Problems in Translation», versa sobre los problemas a nivel lexicosemántico, como la ausencia de equivalente, las elecciones léxicas inadecuadas, la polisemia, la homonimia, la sinonimia y los recursos retóricos. Por último, en el quinto capítulo, «Culture as a Problem in Translation», se indaga en la expresión lingüística de la cultura y cómo se traducen los términos con carga cultural, las expresiones idiomáticas y las colocaciones.

En los dos primeros capítulos, «Translational Concepts» y «Translation Theory», que componen la parte más teórica del manual, se explican y definen los conceptos clave de la traductología de forma clara y desde puntos de vista diversos. No obstante, consideramos que la extensión de esta primera parte es excesiva, ya que supone algo más de la mitad de la obra. En nuestra opinión, habría sido más práctico que se hubiera concebido como un solo apartado introductorio. Así, el alumnado podría revisar de manera más general algunas nociones básicas a la par que consulta la bibliografía pertinente sin perder de vista el objetivo del manual, que no es otro que el de ayudarlo a identificar y resolver los principales problemas de traducción del árabe. En estos primeros capítulos también encontraremos ejemplos de textos periodísticos y literarios que ayudarán al alumnado a comprender la teoría. Nos parece un gran acierto recurrir a este tipo de textos, ya que resultan muy versátiles en cuanto a recursos lingüísticos y retóricos. Además, suponen un porcentaje importante de los textos con los que se trabaja actualmente en el mercado de la traducción del árabe, y por eso mismo nos llama la atención su ausencia en el resto del manual. Algunos de estos ejemplos vienen acompañados de ejercicios extraordinariamente complejos que consisten en traducir párrafos enteros al árabe. Echamos en falta ejercicios como estos en las páginas siguientes, en especial en los últimos capítulos, a modo de colofón, cuando se supone que el alumno ya tiene las herramientas necesarias para abordar la traducción de textos completos.

La segunda parte, compuesta por los capítulos «Grammatical Problems in Translation», «Lexical and Semantic Problems in Translation» y «Culture as a Problem in Translation», es la más práctica. La mayoría de sus apartados contienen una amplia variedad de ejemplos que sin duda ayudan al alumnado a identificar el problema en cuestión, reflexionar sobre él y solucionarlo de la manera más adecuada. Resultan especialmente beneficiosos si lo que se persigue es familiarizar al alumnado con el discurso religioso, pues la mayoría de los ejemplos se extraen del Corán. Como hemos dicho antes, se podrían haber incluido también fragmentos de textos periodísticos y literarios sobre temas diferentes para dotar al alumnado de una visión más amplia. A pesar del gran número de ejemplos que contiene esta parte la obra, solo cinco apartados contienen ejercicios: «Translating English Tenses and Aspects into Arabic», «Problems in Translation of Rhetorical Devices», «Culturally Bound Terms», «Idioms and Fixed Expressions as a Problem in Translation» y «Strategies to Translate Culturally Bound Terms». Esta, junto a la poca variedad de los ejemplos, es la mayor limitación del manual, pues obliga al docente a recurrir a otros libros de texto o a inventar sus propios ejemplos y ejercicios para evitar las lagunas en el proceso de aprendizaje.

Si pensamos en usar este libro de texto en el aula de traducción del árabe al español y viceversa, debemos tener en cuenta que habrá que adaptar algunos apartados de forma significativa: «Gender as a Problem in Translation» es uno de ellos, ya que parte de la no existencia del género gramatical en inglés, lo cual genera contrastes con el árabe que no se dan en español. A pesar de ello, creemos que la mayoría de las explicaciones y ejercicios pueden extrapolarse a la clase de traducción del árabe al español sin mayores dificultades.

Para finalizar, la bibliografía seleccionada es adecuada, aunque hemos echado de menos estudios más recientes, sobre todo en la parte práctica. Se incluyen referencias bibliográficas al final de cada capítulo, además de al final de la obra, lo cual nos permite examinarlas en función de la cuestión sobre la que queramos profundizar. El formato de libro electrónico, que es la versión que hemos examinado, es muy cómodo, pues nos permite navegar por las referencias cruzadas de la bibliografía y el índice. No obstante, el índice final es demasiado escueto y varios de los términos incluidos se pueden localizar en el índice de contenidos, de manera que no aporta mucho. En cuanto a cuestiones formales, hay algún problema de maquetación en el libro electrónico: por ejemplo, en la página 16 las palabras árabes aparecen juntas y, en la página 104, la palabra *عَلَى* está al revés.

En conclusión, *Translation between English and Arabic. A Textbook for Translation Students and Educators* es un libro de texto ambicioso y sin duda útil para trabajar en el aula, sobre todo en combinación con otros manuales y si se preparan ejemplos y ejercicios complementarios. Aunque consideramos que la parte teórica es demasiado larga, nos sirve para repasar en pocas páginas los conceptos clave de la traductología. Por otro lado, la parte práctica es una buena forma de iniciarse en el estudio de

los problemas de traducción característicos de la lengua árabe. Para el docente puede ser una buena guía y una base teórica sobre la que desarrollar un curso de traducción del árabe a cualquier lengua si lo nutre de ejemplos y textos más variados que los que se presentan en la obra.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Altarabin, Mahmoud. 2021. *The Routledge course on Media, Legal and Technical Translation. English-Arabic-English*. Nueva York: Routledge.

Dickins, James; Sándor Hervey e Ian Higgins. 2016. *Thinking Arabic Translation. A Course in Translation Method: Arabic to English*. Londres: Routledge.

El-Farahaty, Hanem. 2015. *Arabic-English-Arabic Legal Translation*. Nueva York: Routledge.

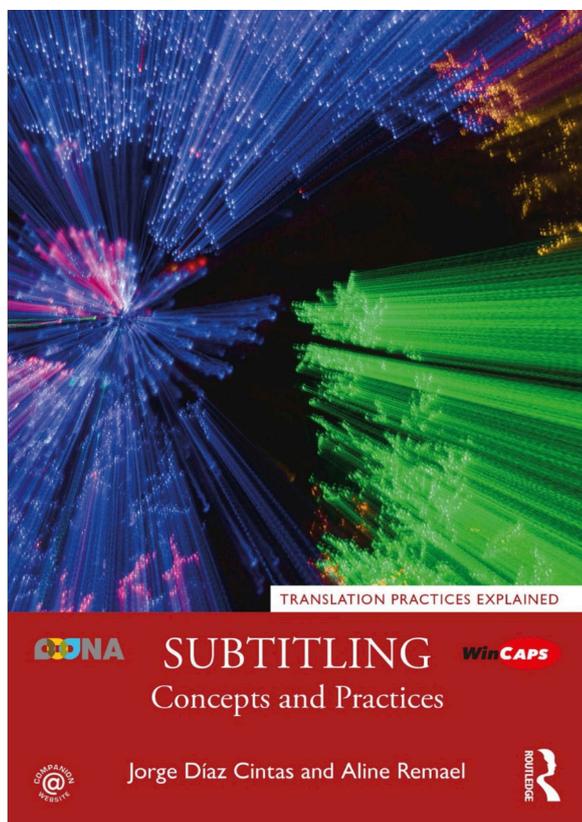
Hanna, Sameh; Hanem El-Farahaty y Abedl-Wahab Khalifa. 2020. *The Routledge Handbook of Arabic Translation*. Nueva York: Routledge.

RESEÑA

Subtitling: Concepts and Practices (Translation Practices Explained)

Jorge Díaz Cintas y Aline Remael . 2021. London: Routledge.
ISBN: 978-1-3156-7427-8

SMILJA DICHEVSKA



Esta contribución a la traducción audiovisual de Jorge Díaz Cintas y Aline Remael se une a la serie *Translation Practices Explained* y parte de una publicación previa de 2007 por los mismos autores, *Audiovisual Translation: Subtitling*. Publicada por la prestigiosa editorial Routledge, *Subtitling: Concepts and Practices* se enmarca en la didáctica de la traducción y, como explican sus autores, tiene como objetivo proporcionar una serie de conceptos teóricos y prácticos de esta modalidad específica de traducción audiovisual. Para ello, se ofrecen estrategias y técnicas concretas de traducción acompañadas de un gran número de ejemplos en distintos idiomas, y se muestran las tecnologías de traducción más avanzadas y todos los cambios que implican en esta profesión traductora. Resulta muy oportuna también la posibilidad que se ofrece al lector de utilizar las herramientas más innovadoras de traducción que le permiten adquirir experiencia en la práctica del subtitulado.

En este campo son especialistas sus autores, Jorge Díaz Cintas y Aline Remael, pues ambos se dedican a la enseñanza de traducción en el ámbito universitario y son referentes internacionales en el campo de la traducción audiovisual. Basada en la experiencia de los autores como docentes, *Subtitling: Concepts and Practices* supone una importante fuente de información para los lectores y muestra la relevancia de la TAV dentro de los estudios de Traducción. Por otro lado, la trayectoria profesional de los autores y su amplia experiencia como investigadores en esta área convierte este trabajo en una magnífica obra que aborda las últimas novedades en este ámbito profesional.

Uno de los logros de este manual ha de buscarse en la estructuración de su contenido: un libro acompañado por una página web complementaria, además de un interesante apartado de bibliografía y filmografía.

Comienza el libro con un espacio que detalla la estructura del manual, indica cómo usarlo y los tipos de actividades que se proponen en el mismo. Su contenido, compuesto por nueve capítulos, trata los principales aspectos de la teoría y práctica del subtitulado. Cada uno de los capítulos comienza con una serie de preguntas que sirven de introducción a los puntos que se van a abordar, y dejan entrever una mayor densidad de aspectos teóricos donde también se intenta dar una serie de valoraciones que permitan garantizar la calidad de esta forma de traducción audiovisual.

El primer capítulo, «Reconceptualizing subtitling», realiza una introducción a la traducción audiovisual y muestra el creciente interés de los estudios de traducción en este campo de investigación. Tras algunas aclaraciones sobre las distintas modalidades de traducción audiovisual, se hace un análisis de los diferentes tipos de subtítulos que suelen aparecer en las pantallas. Las reflexiones de este capítulo llevan a sus autores a plantear una clasificación del subtitulado en torno a diferentes parámetros: lingüísticos, tiempo disponible de preparación, modo de visualización, parámetros técnicos, método de proyección y distribución.

El segundo capítulo, «Professional ecosystem», permite al lector familiarizarse con el proceso traductor y con todas las cuestiones que deben tenerse en cuenta desde el encargo de traducción hasta su aparición en las pantallas, puesto que hace un análisis completo de la práctica subtituladora y detalla los pasos a seguir para subtitular una producción audiovisual. Tal y como afirman los autores, estos pasos pueden variar según el país y la empresa para la que se traduce.

En el tercer capítulo, «The semiotics of subtitling», se aborda la difícil tarea de la subtitulación de las producciones cinematográficas, como textos complejos, donde se combinan la imagen en movimiento, el sonido y la multimodalidad del lenguaje. Se hace especial hincapié en la importancia de diseñar y temporizar los subtítulos para interactuar con las imágenes y los diálogos, dado que deben ofrecer un recuento semántico adecuado de los mismos y aparecer en la pantalla el tiempo suficiente para los espectadores.

Seguidamente, en el cuarto capítulo, «Spatial and temporal features», se hace un análisis exhaustivo de todas las limitaciones espacio-temporales que el propio medio exige y que caracterizan esta práctica profesional. Se pone de relieve, así, la importancia de conocer estas restricciones espaciales y temporales a las que se enfrenta el subtitulador a la hora de afrontar su trabajo.

El siguiente capítulo, «Formal and textual features», aborda la cuestión de la presentación formal de los subtítulos y se centra en sus características ortotipográficas. Así, se muestran las principales consideraciones que afectan a la presentación formal de los subtítulos y los parámetros que suelen tratarse en los diferentes manuales de estilo.

En el sexto capítulo, «The linguistics of subtitling», se tratan los procedimientos que consisten en hacer que los textos de los discursos traducidos ajusten su duración en la medida de lo posible a la duración del texto original y se exploran los conceptos de cohesión y coherencia en la práctica subtituladora.

El capítulo siete, «Subtitling language variation and songs», comienza con una definición de la variación lingüística y muestra las variantes más comunes que puede adoptar. Hace, a continuación, un breve estudio del proceso de traducción de la variación lingüística para el subtitulado, para pasar, finalmente, a abordar la difícil tarea de la subtitulación de las canciones.

Siguiendo la misma línea, «Subtitling cultural references, humour and ideology» muestra las dificultades que pueden suponer las referencias culturales, el humor y la ideología a la hora de traducir una producción audiovisual, como elementos propios de la cultura en la que se han producido.

Por último, el capítulo número nueve, «Technology in motion», profundiza en los avances tecnológicos y pone de manifiesto la rápida evolución de las plataformas basadas en la nube dedicadas a la TAV para indicar los importantes cambios que han provocado éstas en esta práctica profesional.

Concluye el libro con una lista de referencias que contiene no solo una bibliografía extensa, que recoge todas las obras que se han ido citando a lo largo del manual, sino también una filmografía con todos los videos que se han ido proporcionando como material complementario.

Con el fin de consolidar todos los conocimientos adquiridos, se ha creado la página web complementaria que constituye, sin lugar a dudas, su contribución más valiosa. Podemos encontrar en ella una amplia gama de ejemplos y ejercicios, dedicados a cada uno de los capítulos del libro, como también un apartado de ejercicios adicionales. De gran interés son también los videos, las listas de diálogos, y el glosario de conceptos y terminología.

Mención aparte merecen también los seis anexos que complementan los objetivos didácticos del libro: «Subtitling Software Programs», proporciona una extensa lista de programas informáticos; «ATV

companies», aporta información sobre las empresas dedicadas a la producción audiovisual en diferentes países; «ATV associations and groups», incluye las asociaciones y grupos de ATV a nivel mundial; «Subtitling language guidelines», recoge diferentes guías de estilo en distintos idiomas que gozan de reconocimiento profesional; «Cloud-based subtitling platforms», muestra las plataformas especializadas en la nube, y «Adding subtitles to videos», propone diferentes editores de subtítulos en línea.

El paquete multimedia ofrece también dos licencias: una para el acceso al editor profesional de subtítulos Wincaps Q4, ampliamente utilizado en el mercado del subtitulado profesional, y otra, para la plataforma líder del subtitulado en la nube, OOONA, donde encontramos una gran variedad de herramientas para la creación, la revisión y la grabación de los subtítulos.

En definitiva, nos encontramos ante un trabajo completo y exhaustivo que, desde luego, consigue ampliamente su objetivo. Para los estudiantes de traducción constituye una obra de referencia, pero igualmente para los investigadores, docentes, profesionales y todos aquellos interesados en la traducción audiovisual resulta de gran interés.

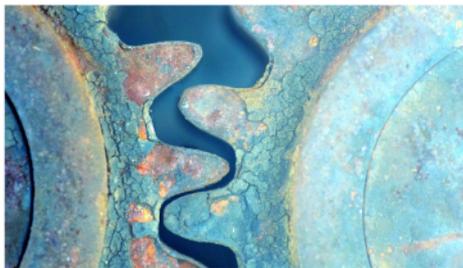
RESEÑA

La traducción pedagógica en la formación del traductor-intérprete (francés-español)

María Tanagua Barceló Martínez et al. 2021. Editorial Comares.
ISBN: 978-84-9045-910-2

JOSÉ CARLOS CORTÉS JIMÉNEZ

La traducción pedagógica en la formación del traductor-intérprete (francés-español)



Tanagua Barceló Martínez
France Brousse Lamoureux
Iván Delgado Pugés
Victoria García Alarcón
Francisca García Luque
Isabel Jiménez Gutiérrez

EDITORIAL COMARES



La monografía que va a ser objeto de análisis se articula en torno a una introducción teórica en relación a la traducción pedagógica y su capacidad de explotación académica en la enseñanza traductológica e interpretativa (francés-español) (Francisca García Luque e Isabel Jiménez Gutiérrez), posteriormente se presentan ocho capítulos vertebrados de una manera análoga con relación a su estructura y contenido, los cuatro primeros presentan propuestas de frases de traducción pedagógica (español) y en los cuatro subsiguientes capítulos se presentan las correcciones siguiendo el sentido idiomático español-francés.

Partiendo de la introducción teórica como eje de análisis, se aprecia el escaso desarrollo teórico que presenta cada uno de los apartados que componen los cuatro puntos tratados durante la introducción

(1. La enseñanza de lenguas: breve revisión de metodologías, 2. La traducción pedagógica, 3. La traducción pedagógica francés-español en los manuales de formación, 4. Presentación del manual). El punto 1 presenta una extensión material de apenas dos páginas, aunque en el título se avise de su brevedad, considero que en relación a la bibliografía actual disponible con relación al tema que se trata en este punto, es excesivamente exigua para incluirse en un manual de estas características. El punto dos presenta una visión fragmentaria de la realidad de la traducción pedagógica centrándose únicamente en cinco epígrafes concretos (2.1. Aproximación a la definición de traducción pedagógica, 2.2. La traducción pedagógica en el aula de aprendizaje de lenguas, 2.3. Traducción profesional vs. traducción pedagógica, 2.4. Objetivos de la traducción pedagógica, 2.5. Ventajas y aplicaciones de la traducción pedagógica.), dichos epígrafes presentan una extensión variable mínima para poner de relieve solo las líneas temáticas generales que se están exponiendo en cada epígrafe. El punto tres, de la misma manera, presenta un análisis de los manuales idiomáticos-formativos existentes en los que se incluye la traducción pedagógica como recurso pedagógico, que deja entrever una carencia en la puesta de relieve de una justificación teórica sólida debido al escaso número de manuales que han sido objeto de examen. Encuentro el punto cuatro de la introducción teórica como el que realmente refleja su objetivo, aunque de manera sintética, pone perfectamente de manifiesto el objeto del manual y la vertebración capitular y temática del mismo.

A partir de aquí, el manual presenta una división capitular articulada en torno a ocho ejes conceptuales, perteneciendo cuatro a la propuesta de frases de traducción pedagógica (en español) y cuatro a sus correcciones (en francés). Este es el punto de arranque en el que se manifiesta la verdadera calidad intelectual y académica del manual como herramienta pedagógica en la enseñanza idiomática del español-francés partiendo de una línea investigativa aún en vías de desarrollo como puede ser la traducción pedagógica.

La estructuración y el avance en dificultad de las frases de traducción pedagógica me parece pertinente, ya que conforme avanzan los capítulos la complejidad de los elementos gramaticales, puramente léxicos y semánticos que se tratan junto con la extensión de las frases de traducción pedagógica va en aumento. Algo que también llama la atención de manera positiva es la cantidad de muestras de lengua a traducir que se ofrece: mil trescientas treinta y seis, con su correspondiente traducción.

En síntesis, lo que se ofrece es, a pesar de su insuficiente introducción teórica, una herramienta muy sólida para la enseñanza del francés como lengua extranjera, específicamente dirigida a los traductores e intérpretes con base en la dificultad traductológica progresiva textual español-francés. Finalmente, la bibliografía que se presenta está actualizada y contrastada estableciendo una conjunción teórica que mezcla citas de autores muy actuales y autores un poco más alejados en el tiempo.