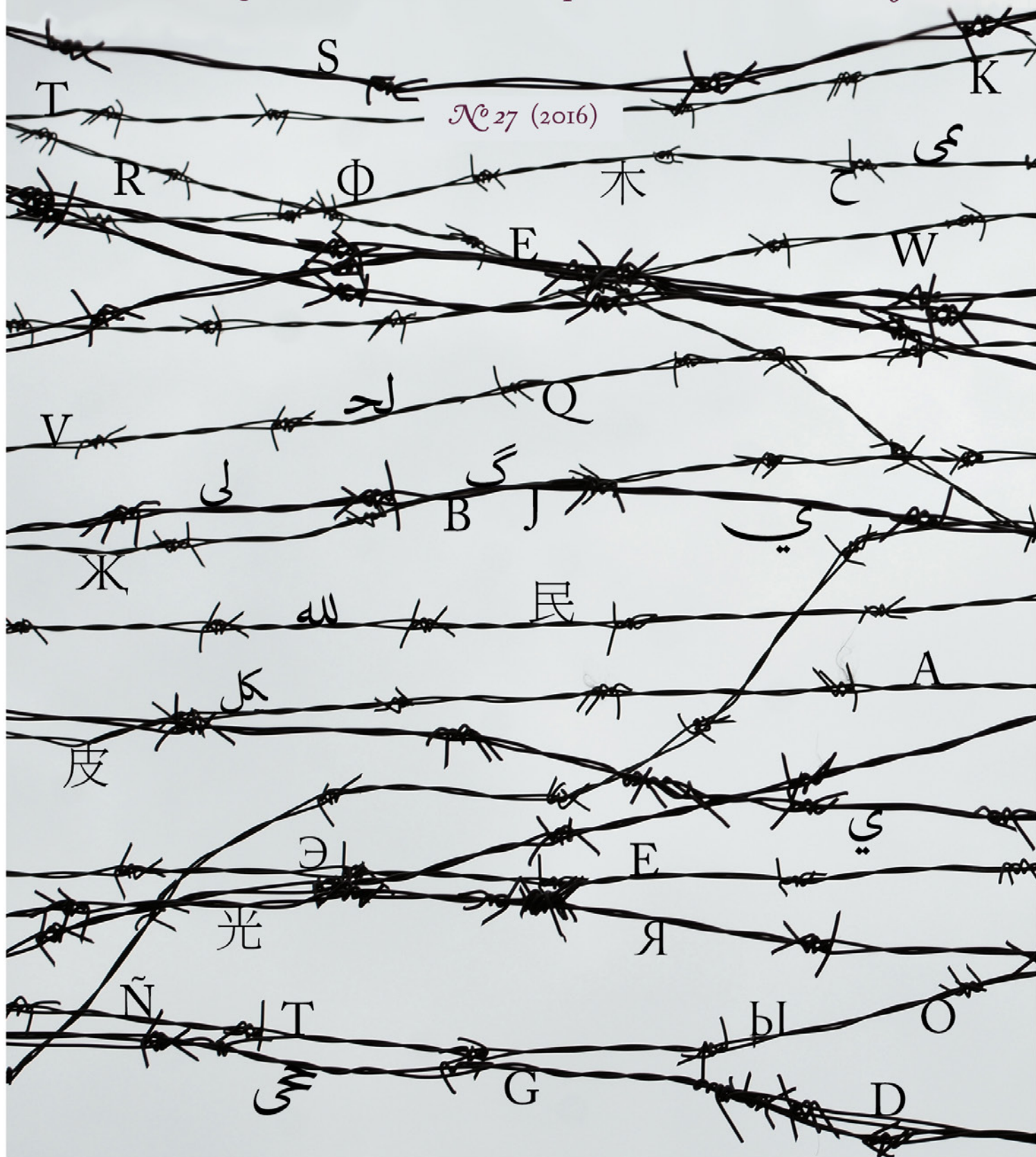


ISSN e 2340-2415

SENDEBAR

Revista de Traducción e Interpretación. Universidad de Granada

Nº 27 (2016)



SENDEBAR es una revista internacional de investigación, de periodicidad anual, que publica trabajos relacionados con la Traducción y la Interpretación. Fue fundada en 1990 por Luis Márquez Villegas y su sede se encuentra ubicada en la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada.

La revista tiene como principal objetivo presentar trabajos científicos originales sobre la Traducción e Interpretación en todos sus aspectos (teóricos, prácticos, metodológicos, didácticos, históricos, etc.). Los lectores de esta revista son estudiosos e investigadores en el área de la Traducción e Interpretación, así como en disciplinas afines.

<http://revistaseug.ugr.es/index.php/sendebbar>

Directora

Director

Esperanza Alarcón Navío, Universidad de Granada, España

Secretaria

Secretary

Clara Inés López Rodríguez, Universidad de Granada, España

Consejo de redacción

Editorial Board

Christian Balliu, Instituto Superior de Traductores e Intérpretes de Bruselas ISIT - París, Bélgica

Georges Bastin, Université de Montréal, Canadá

Cesáreo Calvo Rigual, Universitat de Valencia, España

Laura Carlucci, Universidad de Granada, España

Mercedes Díaz Dueñas, Universidad de Granada, España

José María Pérez Fernández, Universidad de Granada, España

Maribel Tercedor Sánchez, Universidad de Granada, España

Comité Asesor

Advisory Board

Disponible en | Available at

<http://revistaseug.ugr.es/index.php/sendebbar/about/editorialTeam>

Para los de los dos últimos números: páginas 331-332

Diseño y fotocomposición

Layout and Design

Francisco Vega Álvarez

Contacto de la Redacción

Editorial Office Contact Info

SENDEBAR

Revista de Traducción e Interpretación

Universidad de Granada

C/ Puentezuelas, 55. E 18071 Granada
España | Spain.

e-mail: sendebbar@ugr.es

Edita

Scientific Editor

Facultad de Traducción e Interpretación | Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada (España).

Publica

Publisher

EDITORIAL UNIVERSIDAD DE GRANADA

Antiguo Colegio Máximo.

Campus Universitario de Cartuja.

18071 - Granada

España | Spain

Diseño de cubierta

Cover Design

Francis Requena

Número 27 (2016)

Enero-Diciembre de 2016 | 333 páginas

Sumario Contents

Artículos originales / Research Articles

- 9-23 EXPLORING THE POSSIBLE EFFECTS OF VISUAL PRESENTATIONS ON SYNCHRONICITY AND LAG IN SIMULTANEOUS INTERPRETING
Aproximación a los posibles efectos del uso de presentaciones visuales sobre la sincronía y el décalage en la interpretación simultánea
Robert Neal Baxter
- 25-49 LA INTERPRETACIÓN EN EL CONTEXTO DE LOS REFUGIADOS: VALORACIÓN POR LOS AGENTES IMPLICADOS
Interpreting in a Refugee Context: Assessment by the Agents Involved
Ruth León-Pinilla | Eivor Jordà-Mathiasen | Vicente Prado-Gascó
- 51-71 LA INTERPRETACIÓN SOCIAL Y LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL EN EL ÁMBITO ESCOLAR. UN ESTUDIO EXPLORATORIO SOBRE LAS NECESIDADES DE INTERPRETACIÓN EN LA CIUDAD DE CÓRDOBA
Public Sector Interpreting and Intercultural Mediation in Educational Settings. An Exploratory Study on Interpreting Needs in the City of Córdoba (Spain)
Aurora Ruiz Mezcua | Elena Soria López
- 73-95 LA INTERPRETACIÓN TELEFÓNICA Y SU PRÁCTICA PROFESIONAL. ESTUDIO DE CASO SOBRE DOS EMPRESAS PROVEEDORAS DEL SERVICIO EN ESPAÑA
Telephone Interpreting and Professional Practice. A case study of two companies providing the service in Spain
María Isabel del Pozo Triviño | Lucía Campillo Rey
- 97-122 LENGUA B INGLÉS: UN ESTUDIO TRANSVERSAL SOBRE LA COMPRESIÓN ORAL PARA LA INTERPRETACIÓN
Language B English: A Transversal Study about Oral Comprehension for Interpreting
Enrique Cerezo Herrero
- 123-150 LA ENSEÑANZA DE LA TRADUCCIÓN MÉDICA EN LOS PROGRAMAS DE POSGRADO ESPAÑOLES: ¿QUÉ COMPETENCIAS SE ENSEÑA A LOS ESTUDIANTES?
Medical Translator Training at the Postgraduate Level in Spain: What Competences Students Are Expected to Acquire?
Ana Muñoz-Miquel

- 151-162 LA POSESIÓN: HACIA UNA DEFINICIÓN COMPETENCIAL DEL PERFIL Y UNA DESCRIPCIÓN MULTIDIMENSIONAL DEL FENÓMENO
Post-editing: Towards a competency-based definition of the profile and a multidimensional description of the phenomenon
Pilar Sánchez-Gijón
- 163-180 SOBRE LAS PECULIARIDADES DE LA TRADUCCIÓN AL ESPAÑOL DE LOS “NOMBRES PARLANTES” EN LAS OBRAS DE N. V. GÓGOL
Peculiarities in the Translation of the “Speaking Names” in N. V. Gogol’s Works into Spanish
Larisa Sokolova | Rafael Guzmán Tirado
- 181-210 TRADUCCIÓN, CAMPO LITERARIO Y SISTEMA TEATRAL EN GALICIA. UN MARCO TEÓRICO E HISTÓRICO
Translation, literary field and theatre system in Galicia. A theoretical and historical framework
Manuel F. Vieites
- 211-233 CHI RUBA UN PIEDE È FORTUNATO IN AMORE: LA TRADUCCIÓN DE LA OBRA CÓMICA DE DARIO FO EN EL ÁMBITO HISPANO
Chi ruba un piede è fortunato in amore: The Translation of Dario Fo’s comic plays in the Hispanic world
Rocío Vígara Álvarez de Perea
- 235-266 TRANSLATION CHALLENGES IN THE LOCALIZATION OF WEB APPLICATIONS
Desafíos de traducción en la localización de aplicaciones web
Elena de la Cova
- 267-297 EL ERROR DE TRADUCCIÓN EN LA LOCALIZACIÓN DE VIDEOJUEGOS: EL CASO DE BREATH OF FIRE: DRAGON QUARTER
Translation Error in the Localization of Video Games: The Case of Breath of Fire: Dragon Quarter
Arturo Vázquez Rodríguez

Entrevista / Interview

-
- 301-307 MIGUEL SÁENZ, TRADUCTOR
Pollux Hernández

Reseñas / Book Reviews

-
- 311-313 LAFARGA, FRANCISCO Y LUIS PEGENAUTE (eds.) (2015). *Creación y traducción en la España del siglo XIX* (Relaciones literarias en el ámbito hispánico: traducción, literatura y cultura). Bern: Peter Lang, 488 pp.
Pilar Ordóñez López
- 315-318 DANIEL GALLEGO-HERNÁNDEZ (ed.) (2014). *Traducción económica: entre profesión, formación y recursos documentales. Vertere, Monográficos de la Revista Hermeneus*. Soria: Diputación Provincial de Soria. 224 pp.
Natividad Gallardo San Salvador
- 319-322 KIRALY, DON, *et al.* (2016). *Towards Authentic Experiential Learning in Translator Education*. Mainz: Mainz University Press. 207 pp.
Bryan J. Robinson

- 323-325 RODRÍGUEZ MURPHY, ELENA (2015). *Traducción y literatura africana: multilingüismo y transculturación en la narrativa nigeriana de expresión inglesa*. Granada: Comares, 240 pp.
Bárbara Cerrato Rodríguez
- 327-329 ASSUMPTA CAMPS. 2016. *La traducción en la creación del canon poético. Recepción de la poesía italiana en el ámbito hispánico en la primera mitad del siglo XX*. Bern: Peter Lang. 463 pp.
Eva Muñoz Raya

Informe sobre el proceso editorial / Editorial Process

- 331-332 Comité Asesor de los números 26 y 27 (2015-2016)
- 333 Datos sobre los artículos evaluados en el número 27

SENDEBAR 27 (2016)

Artículos Originales

Exploring the Possible Effects of Visual Presentations on Synchronicity and Lag in Simultaneous Interpreting

Robert Neal Baxter

jstefanlari@yahoo.com
Universidade de Vigo

Recibido: 23/11/2015 | Revisado: 20/01/2016 | Aceptado: 04/02/2016

Abstract

This article discusses the possible effects of the use of visual presentations on simultaneous interpreting, using the media interpreting model described in the literature as the basis for the hypothesis that in order to satisfy user expectations, interpreters will increase synchronicity by reducing lag with a view to maintaining the coherence of the oral/audio and visual input. The article presents the preliminary results of a pilot study drawing on real-life professional data designed to test this hypothesis and the feasibility of further research with a broader sample base. Although only tentative, the results of the study run contrary to the initial hypothesis, with lag increasing significantly when visual presentations are used. The discussion focuses on alternative explanations and a new hypothesis to be pursued in future research drawing on a statistically representative data pool.

Key words: lag/ear-voice-span, synchronicity, visual presentations, simultaneous interpreting, pilot study

Resumen

Aproximación a los posibles efectos del uso de presentaciones visuales sobre la sincronía y el décalage en la interpretación simultánea

Este artículo aborda los posibles efectos del uso de presentaciones visuales en la interpretación simultánea, partiendo del modelo de interpretación para los medios descrito en la literatura como base para la hipótesis de que, para satisfacer las expectativas del público, los intérpretes aumentarán la sincronía mediante una reducción del *décalage* con el fin de mantener la coherencia del input oral/sonoro y visual. El artículo presenta los resultados preliminares de un estudio piloto basado en datos profesionales reales diseñado para comprobar dicha hipótesis y la viabilidad de llevar a cabo ulteriores investigaciones sobre una base de muestras más amplia. Si bien son tan sólo provisionales, los resultados del estudio contravienen la hipótesis inicial, en cuanto a que el *décalage* aumenta significativamente con el uso de presentaciones visuales. La discusión se centra en explicaciones alternativas y una nueva hipótesis que deberá ser objeto de futuras investigaciones basadas en un conjunto de datos estadísticamente representativo.

Palabras clave: *décalage*, sincronía, presentaciones visuales, interpretación simultánea, estudio piloto

1. Introduction

Conference interpreting has been likened to a “steeple chase” (Alonso Bacigalupe 2001) owing to the hurdles which interpreters must overcome above and beyond mastering the simultaneous technique itself, whereby: “All these characteristics and constraints make for a very special kind of working environment, with precise requirements, where interpreters need to develop a well-balanced technique.” (Alonso Bacigalupe 2013: 17). The aim of this paper is to explore to what extent certain specific constraints can have a direct bearing on what can be described as a “well-balanced technique” with a view to satisfying user expectations and needs as the benchmark for interpreting quality.

Freelance interpreting is increasingly characterised by the widespread use of visual presentations to accompany the oral delivery which may become an additional working constraint for interpreters. This paper discusses the possible consequences of this innovation for interpreters and the eventual effects it may have on the basic technique deployed, postulating the working hypothesis that the generalised usage of complementary visual material may call for increased synchronicity and consequently reduced lag, blurring the distinction between general conference interpreting and the specialised field of media interpreting (MI).

While it should be acknowledged that the use of accompanying visual support may actually be irrelevant at times (Pöchhacker 1994: 98) or even facilitate the interpreter’s task in several ways at others, e.g. by allowing the interpreter to defer directly to what the listeners can see without necessarily interpreting it (Alonso Bacigalupe 1999b: 135), described by Rennert (2008: 209) as the “as you can see in the image” stratagem, these are marginal phenomena, with the latter serving only as an occasional last resort gambit rather than an integral part of the basic interpreting technique, with repeated usage potentially leading to fatigue on the part of the public who may not, for whatever reason (e.g. visual impairment, illegible slides, slides in a language with which they are unfamiliar, etc.) actually be able to ‘see what is in the image’ and who would expect to receive the information they require regarding the contents of the original speech from the interpreter via their headsets.

While accompanying visual support may indeed facilitate certain aspects of interpreting on occasions, for example by reducing the mnemonic load required for processing and relaying figures and/or lists (as and when they can be correctly seen from the interpreting booth), conversely, however, the generalised usage of visual presentation such as PowerPoint¹ could be expected to add an additional burden for the interpreter, involving pressure to match the audio-visual contents of the source text with the oral target text in order to guarantee “consistency between the oral and the visual input received by the target audience.” (Alonso Bacigalupe 2013: 24). As noted below, this is particularly relevant in cases involving languages such as English which are at least passively and partially comprehensible to a large sector of the target

public, when it would be fair to assume that audiences would expect what they are hearing to coincide with what they can see.

2. Theoretical Background

In simultaneous interpreting (SI), the time that elapses between the speaker uttering the source text and the production of the equivalent segment in the target language, referred to variously as '*décalage*', "ear-to-voice span" (Goldman-Eisler 1972) and "time lag" (Tomovará, Dragsted and Gorm Hansen 2011; Gillies 2013), is often perceived as being an integral part of the basic SI technique, with training manuals (e.g. Gillies 2013: 207-212) often including exercises designed to 'improve' it, with increased lag assumed to be proportional to and almost synonymous with an improved technique and performance, seen as a cognitive necessity in order to provide the interpreter with time to process the information received.

In line with the traditional view, Lee (2002: 598) defines lag in the following terms: "EVS [ear-to-voice span] can be defined as the minimum time needed by an interpreter for information processing under heavy cognitive processing." It will be noted that this definition is based exclusively on the perceived needs of interpreters, despite the fact that other parties are also involved in the interpreting process, namely the person producing the original (the speaker) and, more importantly, the person or persons receiving the interpretation (the public). Alternatively, therefore, adopting a more user-based approach, this definition could be rephrased in terms of "the maximum time lapse acceptable for the interpreter's public". What this means in practice is that while exercises designed to practice lag may arguably be a useful pedagogical tool for would-be interpreters at an early stage of their training in order to encourage them to look for alternative solutions when a basic translation-oriented approach fails, there are factors, such as the increasingly wide-spread use of accompanying visual materials (notably PowerPoint presentations) which might tend to suggest that synchronicity rather than lag would be a more effective strategy in terms of satisfying user needs and expectations or, in other words, overall quality.

This has traditionally been seen to be the case for media interpreting (MI), where there is a clear need to coordinate audio and visual input. MI, especially interpreting for television, has been the object of various studies which indicate that the specific features associated with this subgenre call for "extra competence as compared with institutional settings" (Straniero Sergio 1996: 303) involving "a new job profile" (Kurz 1990: 173) and a new "mind set compared to the everyday practice of conference interpreting." (Kurz 1997: 197)

However, such remarks made over 15 years ago (some even almost twice as long) have now become at least partially obsolete to the extent that they refer exclusively to MI, yet with the dawning of the information and communications technology (ICT) society and the advent and generalised usage of technical innovations such as visual presentations, especially following the launch of PowerPoint in 1990, an im-

portant part of the skills once seen as being specific to MI have now largely spilled over into the wider domain of general conference interpreting. In the 21st century, the gap between the two can be seen to have closed considerably, ostensibly blurring the boundary, with the 'context' (involving oral/audio-visual coordination) serving as the primary defining factor when distinguishing between conference interpreting and media interpreting:

Though no clear-cut distinctions can be made between conference interpreting and television interpreting (TI) [...] some peculiar features characterizing TI can be outlined. [...]. Rather than outlining these differences, we prefer to talk about the context where TI is occurring; considering the context is a pre-requisite in order to understand the distinctive features of TI and to understand the nature of the context is to grasp the principles that govern the interpreting strategies and its requirements. (Pignataro 2011: 82-83)

As such, the appropriateness of an interpreter's technique will depend not only upon her/his preferred strategy and the amount of time s/he requires to process the information received, but also on a series of external variables over which s/he has no control. In other words, above and beyond hypothetical, theoretical considerations, the actual real-life professional 'setting' or 'situation' is paramount: "[...] the elimination of the situational context – in which the interpreted event takes place – creates a gap between ideal (academic) quality and situated (real-world) quality." (Straniero Sergio 2003: 135)

As such, for example, the specific setting associated with television interpreting calls for increased speed on the part of the interpreter in order to harmonise the information received by the audience in the visual and audio channels: "In media interpreting, speed is of the essence, i.e. the interpreter's voice must coincide as much as possible with that of the person being interpreted." (Kurz 1997: 197). Regarding the question of speed, Shlesinger (1997: 128) argues that "a text that is overly rapid may be judged as lacking in quality in instrumental terms, even though it is inter- and intratextually adequate". Nevertheless, while this might serve as a rule of thumb for idealised situations, in the case of MI there seems to be a general consensus that speed is of the essence as an integral part of the working technique. In fact, the related concept of speed of reaction (if not the actual rate of speech itself) is generally seen as one of the distinguishing features of media interpreters, as Bros-Brann (1994: 26) notes in the case of live television work, where interpreters should be able to perform at a "supersonic pace" while maintaining the correct style and tone. Moreover, a direct correlation can be seen to exist between interpreter speed and source-target synchronicity: "[...] the media interpreter must endeavour to be very quick without 'hanging over' excessively after the speaker has finished. [...] avoiding the build-up of ever-increasing time lag." (Kurz 1990: 170). The reasons for this are obvious; for instance it would be impossible to lag behind and continue interpreting a live intervention that had already finished once a new section, e.g. the advertisements, had begun.

In such cases, the interpreted version would simply be cut short, thereby becoming incomplete.

It has been claimed that: “Television interpreting is [...] substantially different from interpreting in traditional conference settings and ordinary face-to-face communication” (Mack 2002: 204), with key defining differences including the existence of a “remote audience” which is “by definition undifferentiated, anonymous and numerous, with no possibility of active participation.” (Mack 2002: 206-207). This clearly overlooks the case of remote interpreting (see, for example, Mouzourakis 2006) thanks to the technical progress made since the time these words were written and which at least makes the speaker and the public remote from the interpreter if not from each other. Nor is it clear to what extent the public attending a conference in person would be liable to have any “possibility of active participation.” Furthermore, over a decade later, the generalised usage of visual support in the freelance market means that it is no longer true to claim that: “Television interpreters depend even more than conference interpreters on technical devices; the interplay of visual and acoustic channels [...] is almost totally out of their control”. (Mack 2002: 210). Indeed, while Pignataro (2011: 81) states that: “Television Interpreting and Conference Interpreting have always been regarded as profoundly different in terms of the expected performance and the interpreting strategies utilized”, we would add that this is no longer necessarily the case, and that the strategies once specifically required by MI by dint of the specialised circumstances associated with it may well now be equally applicable to conference interpreting in similar settings, i.e. when there is a need to coordinate visual and oral/audio information:

Since almost all speakers in the local market illustrate their tasks with slides, if the EVS is very long the public may be viewing a slide which does not match what the interpreter is saying at that point because s/he is one slide behind. Or else, the interpreter may be incapable of explaining the contents of one slide because it is no longer visible, as the speaker may have moved on to the next one. (Alonso Bacigalupe 2013: 24)

Indeed, as its very name suggests, simultaneity rather than lag lies at the very heart of SI, be it in a media or conference setting: “[listeners] want interpretation to be truly simultaneous, i.e. without interruptions in the interpreter’s speech that cannot be accounted for by pauses in the original speech, and without delays in the onset of the interpretation whenever someone takes the floor.” (Déjean le Féal 1990: 155). Moreover, there is a direct relationship between the chosen technique and its appropriateness in any given setting on the one hand and perceived quality on the other: “[...] quality discussion, particularly in terms of its evaluation, is highly bound to its setting.” (Amini et al. 2013: 97)

A consensus began to emerge as early as the mid-eighties regarding interpretation as a user-centred activity (Kurz 2003) whereby, by extension, client-satisfaction must be the benchmark against which successful interpreting is to be measured: “Quality

of interpretation services is evaluated by users in terms of what they actually receive in relation to what they expected” (Kurz 2001: 394) or, put more simply: “What our listeners receive through their earphones should produce the same effect on them as the original speech does on the speaker’s audience.” (Déjean le Féal 1990: 155)

The original 8 criteria enunciated by Bühler (1986) for assessing quality (i.e. native accent; pleasant voice; fluency of delivery; logical cohesion of utterance; sense of consistency with the original message; completeness; correct grammatical usage; and use of correct terminology) can be condensed into three main blocs:

Intertextually – a comparison of the source text and the target text [...]; Intratextually – as a product in its own right based on its acoustical, linguistic and logical features; Instrumentally – as a customer service, based on the target text’s usefulness and comprehensibility. (Shlesinger 1997: 128)

In the ordinary circumstances of an idealised conference setting using exclusively oral input, a smooth and fluent delivery is the only real means that an audience unfamiliar with the original language has of judging the quality of the interpretation they receive based on its prosodic features, defined as follows:

[...] a prosodic feature of speech that can be viewed as a function of a number of temporal variables. It is the complex interaction of pauses, audible breathing, hesitations, vowel and consonant lengthening, false starts, repairs, repetitions and speech rate that creates an impression of fluency or a lack thereof. (Rennert 2010: 104)

As Gile points out, in such ideal settings, the audience is unable to compare and judge the source and target texts and therefore cannot gauge fidelity, relying instead on delivery (‘packaging’) as the main (if not the only) ostensible indicator of quality:

In simultaneous interpretation, the situation is similar to that of translation in that the delegates can listen only to either the original or the interpretation. [...] Even if such recordings [of the source and target texts] are available, the comparison process is lengthy and tedious. A delegate listening to simultaneous interpretation can therefore assess the packaging but may find it just as difficult as the reader of a translator to assess the fidelity. (Gile 1991: 196-197)

In fact, Shlesinger (1997: 127) even goes so far as to state that: “[...] smooth delivery may create the false impression of high quality when much of the message may in fact be distorted or even missing”, a claim which appears to be confirmed by the results of a recent study:

The results suggest that there is a link between perceived fluency and perception of the interpreter’s accuracy, confirming previous studies that suggest that lower fluency may impact negatively on the perceived quality of an interpretation [...]. It appears from the results of

the study that fluency is more than just a matter of style and may, in fact, impact users' and clients' opinion of the quality of an interpretation in terms of performance and intelligibility. (Rennert 2010: 112-113)

While this is true, it fails to take into account the actual languages employed, which can have a profound impact on the way the target public uses the interpretation service available to them. Many, if not most, target audiences are likely to be familiar with English as a source language even if not fully conversant in it (Vuorikoski 1993: 324). For example, in the case of medical conferences delivered in English, as in many other formal or specialised settings, the non-English speaking audience may opt to listen primarily to the original, tuning in to the interpretation as a mechanism to resolve any doubts that may arise and, as such, will be likely to detect any discrepancies in the actual contents of the interpretation, rather than assessing quality based exclusively on delivery. A direct corollary of this is that the public will also be able to read and understand any accompanying visual presentations, especially within their own specialised field.

Empirical data provided by a study carried out by Kurz and Pöchlacker in 1995 (reported in Kurz 1997: 202) suggests that: “expectations of the quality of media interpreting differ from those of conference interpreting”. However, returning to what was said earlier, nearly twenty years on from that 1995 study, while this may still be the case for settings where accompanying visual support is usually absent (e.g. international bodies), it is certainly no longer true of much of the freelance conference interpreting market, accounting for a large part of interpreting work around the world.

It would seem fair to assume, therefore, that the increasingly generalised use of PowerPoint presentations and other visual support would tend to heighten the need for synchronicity in a significant amount of freelance conference interpreting:

The use of audiovisual material in conference rooms makes the requirement of a long EVS impossible and puts the focus on synchronism, a quality factor of media interpreting that may well be equally applicable to the current features of conference interpreting. (Alonso Bacigalupe 2013: 24)

For example, in the case of graphs, flow charts, diagrams, etc., the general meaning of which easily be grasped almost instantly by the audience regardless of whether they understand the source language or not, any lack of synchronicity and coherence between what is seen and what is heard would be confusing at the very least.

It would seem fair to assume that smooth, convincing delivery and grammaticality are no longer sufficient to ensure perceived quality in the light of the wide-spread use of visual aids such as PowerPoint presentations which entail the emergence of a key quality parameter new to conference interpreting, more in line with MI, namely audio-visual synchronicity. In fact, two decades ago Moser (1996) found that the vast majority of conference interpretation users found long pauses and excessive lag

irritating, and more recent empirical evidence indicates that excessive lag can have a negative bearing on the actual quality of the interpreted product even without accompanying slides: “Long EVS has a negative effect, not only on the quality of the sentence being processed, but also on the processing of the following sentence.” (Lee 2002: 602)

The use of accompany slides means that one should at least reconsider ‘optimum lag’ not solely in terms of interpreters’ needs (Lee 2002: 603) but also, and more importantly, in terms of quality, involving both accuracy of translation and delivery as perceived by the target audience, i.e. in compliance with user expectations.

As already noted in Barik (1973), lag is not constant, conditioned instead by a range of external factors: “Delays [lag] do not lend themselves to straightforward statistical distribution: rather, they vary over time, becoming shorter or longer depending on variations both in the original speech and in the translation.” (Oléron and Nanpon 1965/2002: 47). Based on the results of an experiment carried out with 16 professional interpreters, the authors concluded that:

[...] time lag is not determined solely by the interpreter’s constant ‘preferred’ distance from the speaker, but by other factors as well. The lack of similarity between interpreters suggests that the causes of specific time lags are probably a combination of external and internal determinants, such as subjective perception of speech difficulty, language difficulty, delivery rate, familiarity with the topic, accent, etc. (Tomovara, Dragsted and Gorm Hansen 2011: 136)

Other studies have been conducted to calculate lag for different language pairs, for example Anderson (1994: 114) observed a lag of 2.80-2.98 seconds depending upon the language (English and French respectively), while Oléron and Nanpon (1965/2002: 46) calculated an average 1.90-5.40 second lag depending on the language pair over a total range of 0.5-11.1 seconds. This wide variation is partially ascribed by the authors to the rate of delivery, with an increased rate causing an increase in lag (Oléron and Nanpon 1965/2002: 46). This apparently counterintuitive reasoning, later confirmed experimentally by Gerver (1969/2002: 63), can be accounted for by excessive speed in the original becoming so great that the interpreter abandons the strict simultaneous mode *per se* in order to increase comprehension potential, whilst at the same time running the risk of overloading short-term memory (Gile 2009: 204), resorting to a ‘pseudo-consecutive approach’ involving wholesale summarising with accumulated lag (Gile 2009: 204 and 225).

Based on the theoretical considerations discussed above, the initial working hypothesis of this paper is that the use of visual presentations is likely to be a factor affecting lag which, although varying over the entire speech, could be expected to display an overall decrease in order to heighten synchronicity between what is seen and what is heard by the public at any one time.

3. Methodology

In order to test the hypothesis, a cursory pilot test was conducted in order to assess the feasibility of a more in-depth follow-up study. The approach adopted was observational, using data taken from real-life cases rather than experimental (see Gile 1998: 69).

While an experimental approach allows researchers to control variables, e.g. delivery rate, which has been shown to directly affect lag (Lee 2002), ensuring that homogenous groups of subjects interpret the same text on the same subject and level of difficulty, intonation and accent and, in the case in hand, the number, rate and content of the accompanying slides, such an approach also presents a series of drawbacks, not least the contrived nature of experiments which fail to mirror real-life experience by removing the quintessential target public, potentially affecting the behaviour of the subjects (Gile 2009: 60), further exacerbated by their awareness that their performance is to be appraised regardless of blinding (Adair 1984: 334). This can be compounded by the ‘experimenter effect’ (Gile 2009: 66), whereby researchers are liable to unwittingly influence participants in order to confirm the working hypothesis (Finkelstein 1976: 31).

It is also generally unfeasible to recruit significant numbers of experienced professionals to interpret various speeches of a suitable length at the same place and time, to which end much experimental research in the field relies on student participation (e.g. Gerver 2007; Bartłomiejczyk 2006; Gile 1995; Alonso Bacigalupe 1999a, 1999b). It is, however, debatable to what extent inexperienced students working in laboratory conditions can be taken as a faithful reflection of professional practice, a concern voiced by McNemar as early as 1946.

Conversely, while impeding effective control of all of the factors involved, several experimental shortcomings can be resolved by collecting and analysing data from real-life interpreting events. A modicum of control is, nevertheless required, preferably dual-track recordings (Tomovará, Dragsted and Gorm Hansen 2011: 135) in order to guarantee that any lag detected faithfully reflects that which actually occurred during the event itself, which makes genuine material for analysis difficult to obtain in any significant quantity.

Despite the weaknesses associated with the methodology adopted in this pilot study, not least the reduced scale of the data pool, this paper takes the view that genuine, spontaneous data provides a more *bona fide* source for analysis than *ad hoc* experimental data by effectively avoiding observer bias and reflecting real-life professional practice.

4. Pilot Study

A preliminary pilot study was conducted in order to test the viability of the hypothesis and the feasibility of the methodology proposed, to be pursued in broader-based

follow-up studies. While the minimal scale of the study renders the results statistically irrelevant as such, they nevertheless do open the way for rethinking the relationship between lag and oral/audio-visual synchronicity when speeches are accompanied by visual support.

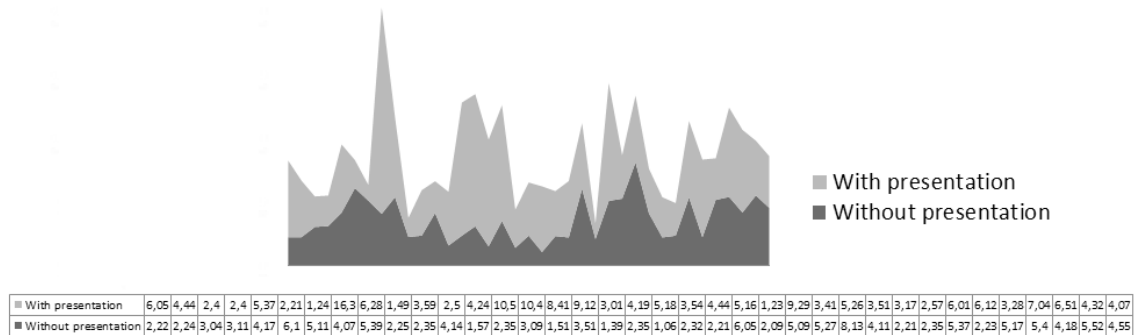
The subject was an experienced professional working into his mother tongues (Spanish and Galician), sufficiently similar structurally to rule out any slight linguistic variance having any significant bearing on the results. In both cases, the original was delivered in native standard American English. The extracts were of a similar length (193 words without presentation and 1.404 words with presentation²) and speed (144.75 and 140.87 words/minute respectively) taken from the central sections of longer speeches. The subject matter (dairy farming and fish farming) was gauged to be similar in both cases based on the interpreter's professional experience.

The methodology adopted follows that described as standard: "[...] points of measurement were identified in the source text and marked with a cue. A second marker was inserted at the beginning of the corresponding segment in the interpretation." (Tomovará, Dragsted, and Gorm Hansen 2011: 135). In total, 37 markers³ taken at as regular intervals⁴ as possible were finally retained in both texts. There is evidence to suggest (Tomovará, Dragsted, and Gorm Hansen 2011: 138) that lag varies depending upon word class and/or sentence type. In this analysis, therefore, only nouns were used as reference cues based on the assumption that this is the word class most likely to coincide across languages in the language pair under study, regardless of the actual translation, e.g. 'aerators' translated as 'aparatos' (lit. apparatus') or 'cost' translated as 'prezos' (lit. 'prices'), while generally avoiding nouns qualified by adjectives owing to the different word order, although any deviations arising due to this factor would tend to be largely dissipated by the extensive number of markers and would not, therefore, distort the overall picture.

The average lag for the text without an accompanying visual PowerPoint presentation was 3.79 seconds. However, as the following graph (Fig. 1) shows, considerable variations occurred as expected throughout the interpretation, ranging from 1.06-8.13 at the lowest and highest points respectively, with the lag returning to a generally lower rate (approx. 2-3 seconds) following peaks responding to increased lag due to the need to resolve punctual problems (e.g. translation of a particular item, understanding a particular item or segment, etc.).

The average lag for the text with an accompanying PowerPoint presentation was 5.09, significantly higher (+1.3 seconds) than in the text without a visual presentation, fluctuating between 1.23-16.26 at the lowest and highest points respectively, both actually higher than in the text without slides, and the highest point considerably so. There are also significantly more and higher peaks than in the text without slides. The general working lag was in the order of approx. 3-4.5 seconds.

Fig. 1: Comparative EVS with and without visual slide presentation



Not only is the average lag significantly higher (+1.3 seconds) in the text with a presentation, but is also at the highest end of the usual lag range described in the literature. A swing of this magnitude is striking for one and the same interpreter and calls for the formulation of an alternative hypothesis to be explored in further research drawing on a broader data pool.

5. Discussion

Owing to the minimal sample analysed, the large disparity noted between the two interpretations could be due to a range of factors which fall beyond the control of any such case study, ranging from fatigue, especially involving the length of time the interpreter had been working in each case prior to the segment studied, although it should be note that both curves in Fig. 1 display a similar pattern of lag variance over time.

Notwithstanding these reservations, however, the results, albeit only tentative, are interesting inasmuch as they provide wholly unexpected data, actually going strongly against the initial hypothesis and calling, therefore, for the need to contemplate an alternative hypothesis apparently diametrically opposed to the original working hypothesis: namely that the use of accompanying visual presentations might actually increase rather than reduce lag.

While this increased lag observed may appear to contradict the need for visual-oral synchronicity, a closer analysis of the actual contents of the interpreted text reveals that the subject does in fact keep up with moves from one slide to the next based on audio cues such as “As you can see in this slide”, etc. This is possible because, unlike media interpreting alluded to earlier as a possible reference model, the use of slides is sequential rather than continuous, which means that an interpreter can keep up with the slides whilst at the same time avoiding dropping behind between slides.

The increased lag could possibly be ascribed to the fact that the visual slides actually detract from the normal SI process, with the interpreter diverting attention from the oral source text, used as a cue, while scanning the slides in search of relevant information. This hypothesis is supported by the fact that exact markers were more

difficult to locate in the interpretation of the text with slides which was generally less of an 'accurate' match regarding the source text than that without slides.

Further studies with a broader sample base would be required to confirm this new hypothesis. However, these opposing hypotheses need not necessarily be mutually exclusive and could potentially be employed as alternative strategies by interpreters depending upon the specific characteristics of the source text and the way it relates to the accompanying visual presentations.

6. Conclusions

The results of the preliminary pilot study tend to refute the original working hypothesis that the use of accompanying visual presentations would lead to a decrease in lag in order to guarantee visual-audio synchronicity between what the public are hearing and what they can see. The media interpreting model on which this hypothesis is based may, therefore, not be appropriate as initially thought owing to the sequential rather than the continuous nature of the visual input, effectively making it possible to maintain overall synchronicity with the slides as they appear without requiring a reduction in lag.

An alternative hypothesis arises based on the tentative results indicating that the use of slides may actually detract from the normal simultaneous technique, instead taking cues from the oral source text while searching for the relevant information on the slides, effectively increasing rather than decreasing lag.

These alternative models could be complementary depending upon the nature of the source text and its relationship to the visual input and, given the increasingly frequent use of PowerPoint presentations, were either or both hypotheses to be confirmed in further, broader studies, trainee interpreters would benefit from exposure to audio-visual source texts of this kind.

7. Bibliography

- Adair, John G. (1984). The Hawthorne effect: A reconsideration of the methodological artefact. *Journal of Applied Psychology* 69 (2), 334-345.
- Alonso Bacigalupe, Luis (1999a). Sobre la doble recepción del mensaje y la preparación del texto: resultados de un estudio experimental en IS. In *Anovar/anosar; estudios de traducción e interpretación* (Vol. 2). Alberto Álvarez Lugrís and Anxo Fernández Ocampo (eds.), 11-25. Vigo: Universidade de Vigo.
- — (1999b). Visual Contact in Simultaneous Interpretation: Results of an Experimental Study. In *Anovar/anosar; estudios de traducción e interpretación* (Vol 1). Alberto Álvarez Lugrís and Anxo Fernández Ocampo (eds.), 123-137. Vigo: Universidade de Vigo.
- — (2001). La interpretación simultánea: una carrera de obstáculos. *Sendebarr* 12, 5-34.

- — (2013). Interpretation quality: from cognitive constraints to market limitations. In *Quality in interpreting: widening the scope* (Vol. 2). Rafael Barranco-Droege, E. Macarena Pradas Macías and Olalla García Becerra (eds.), 9-33. Granada: Comares.
- Amini, Mansour, Ibrahim-González, Noraini, Ayob, Leelany and Amini, Davoud (2013). Quality of interpreting from users' perspectives. *International Journal of English and Education* 2 (1), 89-98. <http://ijee.org/yahoo_site_admin/assets/docs/Mansour_Amini.060012.pdf> [Consulted: 23 November 2015].
- Barik, Henri C. (1973). Simultaneous interpretation. Temporal and quantitative data. *Language and Speech* 16, 237-270.
- Bartłomiejczyk, Magdalena (2006). Strategies of simultaneous interpreting and directionality. *Interpreting* 8 (2), 49-174.
- Bros-Brann, Eliane (1994). Interpreting live on television: Some examples taken from French television. Unpublished report presented at the UIMP Course *The Interpreter as a Communicator*, A Coruña, July 26-29 1994.
- Bühler, Hildegund (1986). Linguistic (semantic) and extra-linguistic (pragmatic) criteria for the evaluation of conference interpretation and interpreters. *Multilingua* 5 (4), 231-236.
- Déjean le Féal, Karla (1990). Some Thoughts on the Evaluation of Simultaneous Interpretation. In *Interpreting – Yesterday, Today, and Tomorrow*. David Bowen and Margareta Bowen (eds.), 154-160. Bingham: SUNY.
- Finkelstein, Jonathan C. (1976). Experimenter Expectancy Effects. *Journal of Communication* 26 (3), 31-38.
- Gerver, David (1969, reprinted 2002). The Effects of Source Language Presentation Rate on the Performance of Simultaneous Conference Interpreters. In *The Interpreting Studies Reader*. Franz Pöchhacker and Miriam Shlesinger (eds.), 53-66. London: Routledge.
- — (2007). Simultaneous listening and speaking and retention of prose. *Quarterly Journal of Experimental Psychology* 26 (3), 337-341.
- Gile, Daniel (1991). A Communication-oriented Analysis of Quality. In *Translation: Theory and Practice Tension and Independence*. Mildred L. Larson (ed.), 188-200. Bingham: SUNY.
- — (1995). Fidelity Assessment in Consecutive Interpretation: An Experiment. *Target* 7 (1), 151-164.
- — (1998). Observational Studies and Experimental Studies in the Investigation of Conference Interpreting. *Target* 10 (1), 69-93.
- — (2009, revised edition). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Gillies, Andrew (2013). *Conference Interpreting: A Student's Practice Book*. London: Routledge.
- Goldman-Eisler, Frieda (1972). Segmentation of Input in Simultaneous Translation. *Journal of Psycholinguistic Research* 1 (2), 127-140. <<http://link.springer.com/article/10.1007/BF01068102#page-1>> [Consulted: 23 November 2015].

- Kurz, Ingrid (1990). Overcoming barriers in European television. In *Interpreting – Yesterday, Today, and Tomorrow*. David Bowen and Margareta Bowen (eds.), 168-175. Bingham: SUNY.
- — (1997). Getting the message across – simultaneous interpreting for the media. In *Translation as Intercultural Communication: Selected Papers from the EST Congress, Prague 1995*. Mary Snell-Hornby, Zuzana Jettmarová and Klaus Kaindl (eds.), 195-205. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- — (2001). Conference interpreting: Quality in the ears of the user. *Meta* 46 (2), 394-409. <<http://www.erudit.org/revue/meta/2001/v46/n2/003364ar.pdf>> [Consulted: 23 November 2015].
- — (2003). Quality from the user perspective. In *La evaluación de la calidad en interpretación: investigación*. Ángela Collados Aís, María Manuela Fernández Sánchez and Daniel Gile (eds.), 3-22. Granada: Comares.
- Lee, Tae-Hyung (2002). Ear Voice Span in English into Korean Simultaneous Interpretation. *Meta* 47 (4), 596-606.
- Mack, Gabriele (2002). New perspectives and challenges for interpretation: The example of television. In *Interpreting in the 21st Century*. Giuliana Garzone and Maurizio Viezzi (eds.), 203-213. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- McNemar, Quinn (1946). Opinion-attitude methodology. *Psychological Bulletin* 43 (4), 289-374.
- Moser, Peter (1996). Expectations of Users of Conference Interpretation. *Interpreting* 1 (2), 145-178.
- Mouzourakis, Panayotis (2006). Remote interpreting: A technical perspective on recent experiments. *Interpreting* 8 (1), 45-66.
- Oléron, Pierre and Nanpon, Hubert (1965, reprinted 2002, R. Morris, trans.). Research into Simultaneous Translation. In *The Interpreting Studies Reader*. Franz Pöchhacker and Miriam Shlesinger (eds.), 42-50. London: Routledge.
- Pignataro, Clara (2011). Skilled-based and knowledge-based strategies in Television Interpreting. *The Interpreters' Newsletter* 16, 81-98. <http://www.openstarts.units.it/dspace/bitstream/10077/8256/1/NL_16_7.pdf> [Consulted: 23 November 2015].
- Pöchhacker, Franz (1994). *Simultandolmetschen als Komplexes Handeln*. Tübingen: Narr.
- Rennert, Sylvi (2008). Visual Input in Simultaneous Interpreting. *Meta* 53 (1), 204-217. <<http://www.erudit.org/revue/meta/2008/v53/n1/017983ar.pdf>> [Consulted: 23 November 2015].
- — (2010). The impact of fluency on the subjective assessment of interpreting quality. *The Interpreters' Newsletter* 15, 101-115. <<https://www.openstarts.units.it/dspace/bitstream/10077/4752/1/RennertIN15.pdf>> [Consulted: 23 November 2015].
- Sackett, David L. (1979). Bias in analytic research. *Journal of Chronic Diseases* 32 (1-2), 51-63.

- Shlesinger, Miriam (1997). Quality in Simultaneous Interpreting. In *Conference Interpreting: Current Trends in Research*. Yves Gambier, Daniel Gile and Christopher Taylor (eds.), 123-131. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Straniero Sergio, Francesco (1996). The interpreter on the (talk)show: Interaction and participation framework. *The Translator* 5 (2), 303-326.
- — (2003). Norms and quality in media interpreting: the case of Formula One press conferences. *The Interpreters' Newsletter* 12, 135-173. <<http://www.openstarts.units.it/dspace/bitstream/10077/2480/1/06.pdf>> [Consulted: 23 November 2015].
- Tomovará, Saria Dragsted, Barbara and Gorm Hansen, Inge (2011). Time lag in translation and interpreting. A methodological exploration. In *Methods and Strategies of Process Research: Integrative approaches in Translation Studies*. Cecilia Alvstad, Adelina Hild and Elisabet Tiseliu (eds.), 121-146. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Vuorikoski, Anna-Riitta (1993). Simultaneous Interpretation – User experience and Expectation. In *Translation - The Vital Link. Proceedings of the XIIIth World Congress of FIT* (Vol. 1), 317-327. London: Institute of Translating and Interpreting.

Notes

1. Microsoft PowerPoint is a proprietary commercial presentation program developed by Microsoft. While other programmes may be used, this is particularly common.
2. The difference in length was due to the difficulties encountered in locating suitable markers in the text with a presentation.
3. More markers were originally selected in the source text. However, due to rephrasing, on several occasions no suitable equivalent reference markers were locatable in the interpreted text. This is one of the problems which can arise when using the method described and more mismatches of this kind could be expected when comparing the same text interpreted by a range of different subjects.
4. Timings were made using Audacity (<http://audacity.sourceforge.net>), a free open source digital audio editor which displays a spectrogram ensuring accurate measurement of word boundaries to a hundredth of a second.

La interpretación en el contexto de los refugiados: valoración por los agentes implicados

Ruth León-Pinilla | Eivor Jordà-Mathiasen | Vicente Prado-Gascó

ruth.leon@universidadeuropea.es

mariaeivor.jorda@universidadeuropea.es

vicente.prado@uv.es

Universidad Europea | Universidad de Valencia

Recibido: 15/06/2016 | Revisado: 21/07/2016 | Aceptado: 13/10/2016

Resumen

En el presente artículo se aborda la valoración de la situación de la interpretación en distintos ámbitos a lo largo de todo el proceso de asilo en España. Presentamos aquí los resultados de un estudio de campo basado en cuestionarios cuantitativos y cualitativos suministrados a los agentes implicados en la interpretación en el contexto de los refugiados: solicitantes de asilo y refugiados, proveedores de servicios y responsables institucionales, y los propios intérpretes. Se ha comprobado la falta de atención que se ha prestado a este ámbito de la interpretación, tanto desde los servicios públicos, como desde la comunidad académica y científica. De los resultados obtenidos se puede concluir que, en general, se valora el servicio como necesario, pero se constata la falta de recursos y de formación de algunos intérpretes. Urge una mayor atención a este ámbito a la vista de la actualidad del fenómeno de los movimientos de refugiados.

Palabras clave: interpretación, refugiados, asilo, España, servicios públicos

Abstract

Interpreting in a Refugee Context: Assessment by the Agents Involved

This paper focuses on the assessment of the current state of interpreting in different fields throughout all the asylum process in Spain. Here we share the results of a field research based on quantitative and qualitative surveys delivered to the agents involved in interpreting for refugees: asylum seekers and refugees, service providers and relevant officials, and the interpreters themselves. In our research we have verified the lack of attention paid to this area of interpreting, both from public services and from the academic and scientific community. The results show that, in general, the service is considered necessary, and that more funds and training for interpreters is needed. Taking into account that movement of refugees is a current topic, this area should receive far more attention.

Keywords: interpreting, refugees, asylum, Spain, public services

Asylum cases are not about guilt or punishment but often about life or death.
(Stanners, 2012)

1. Introducción

Titulares como «Poor interpreters put asylum seekers at risk» (Stanners 2012), del periódico *The Copenhagen Post* (11 de septiembre de 2012), ponen de manifiesto la importancia de la interpretación para la vida de las personas que solicitan asilo. En dicho artículo, se señala el bajo nivel de formación requerido a los intérpretes daneses de la Policía Nacional (Rigspolitiet), quienes a su vez interpretan en el Departamento de Extranjería (Udlændingestyrelsen) y en la Comisión de Apelaciones de los Refugiados. Desgraciadamente, esta situación se puede extrapolar a la mayoría de los países de nuestro entorno, si bien unos cuentan con mejores servicios que otros y unos están más concienciados que otros. Además, dentro de los movimientos migratorios, el colectivo más desconocido –y quizás uno de los más afectados por las barreras lingüísticas– parece que es el de los refugiados (Berry 1990). La interpretación en el contexto de los refugiados resulta prácticamente invisible para nuestra sociedad y también para los Estudios de Traducción e Interpretación.

En España se podría afirmar que la interpretación en el contexto de los refugiados se hace «como se puede», sin tener presente las enormes implicaciones que puede acarrear una mala interpretación en dicho ámbito. En muchos casos, se trata de una cuestión de vida o muerte. En este sentido, resulta fundamental tener en cuenta que, para la obtención del estatus de refugiado, la persona solicitante de asilo debe basar su solicitud en el relato de su historia personal y, a partir de esta narración (junto a los indicios aportados), la oficina de asilo del país en cuestión decidirá otorgar este reconocimiento o no. Por lo tanto, la interpretación realizada puede influir en la resolución de la solicitud de asilo (Fenton 2004), puesto que las autoridades competentes decidirán si la vida del solicitante de asilo corre verdaderamente un riesgo en el país de origen o no.

2. Conceptualización de la Interpretación en el contexto de los Refugiados y estudios previos

La definición de refugiado se contempla en el artículo 1 de la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados de la Naciones Unidas (OACDH 2012):

Persona que debido a fundados temores de ser perseguida por motivos de raza, religión, nacionalidad, pertenencia a determinado grupo social u opiniones políticas, se encuentre fuera del país de su nacionalidad y no pueda o, a causa de dichos temores, no quiera acogerse a la protección de tal país; o que, careciendo de nacionalidad y hallándose, a consecuencia de tales acontecimientos, fuera del país donde antes tuviera su residencia habitual, no pueda o, a causa de dichos temores, no quiera regresar a él.

Este término se confunde a menudo con el de «solicitante de asilo», que se refiere a «quien solicita el reconocimiento de la condición de refugiado y cuya solicitud todavía no ha sido evaluada en forma definitiva» (ACNUR 2013). Sin embargo, a efectos prácticos, entenderemos aquí por refugiado a toda persona susceptible de serlo y que se encuentre en la primera fase (como solicitante de asilo), que haya obtenido el estatus de refugiado o de protección internacional, o incluso que le haya sido denegado. Utilizaremos, por tanto, el término «solicitantes de asilo y refugiados» (SAyR) para referirnos a dicho perfil.

Del mismo modo, se propone el término «Interpretación en el contexto de los Refugiados» (IcR) con el fin de dar visibilidad a este fenómeno tradicionalmente invisible para nuestra sociedad y que, hasta hace poco, ha recibido escasa atención en nuestra disciplina, la interpretación. Por IcR entendemos la interpretación que gira en torno al solicitante de asilo o refugiado a lo largo de todo el proceso de asilo en el país de acogida y se realiza en distintos ámbitos (judicial, policial, sanitario, servicios sociales, educativo, entre otros). En la bibliografía consultada sobre IcR se destaca la variedad de contextos en los que esta tiene lugar (Biroth 2013; Crezee, Jülich y Hayward 2013; Crezee, Hayward y Jülich 2011).

Para ubicar nuestra propuesta, nos servimos del marco referencial de la Interpretación en los Servicios Públicos (ISP) o *Community Interpreting*, como se conoce en el plano internacional. Al contrario de lo que ocurre con la IcR, la ISP sí ha sido objeto de estudio desde hace varias décadas. Abril (2006) define la ISP como aquella interpretación que facilita la comunicación entre los servicios públicos y aquellos usuarios que no hablan la lengua oficial del país y que habitualmente pertenecen a minorías lingüísticas y culturales: comunidades indígenas que conservan su propia lengua, desplazados políticos, sociales o económicos, turistas y personas sordas. En este sentido, proponemos la IcR como parte de la ISP.

Se puede afirmar que la investigación sobre la IcR es escasa. No obstante, existen diversas investigaciones que abordan el tema de manera parcial o tangencial. Entre estos estudios, algunos se centran en la interpretación realizada en el ámbito sanitario con usuarios refugiados (Bischoff et al. 2003, Bischoff y Loutan 2004, Bischoff y Hudelson 2010, Jones y Gill 1998a, Jones y Gill 1998b), así como en la interpretación realizada en el ámbito de la salud y los niños refugiados (Björn y Björn 2004, Björn 2005). Otros abordan el área de la psicología, la salud mental y la psicoterapia y los refugiados (d'Ardenne et al. 2007, Miller et al. 2005, Miller y Rasco 2004, O'Hara y Akinsulure-Smith 2011). También se han realizado investigaciones sobre las entrevistas de asilo con niños refugiados que requieren interpretación (Keselman et al. 2008, Keselman 2009, Keselman et al. 2010). Asimismo, se han estudiado los roles implicados en la interpretación en entrevistas de asilo en trabajos como los de Merlini (2009) o Pöllabauer (2005), este último muy exhaustivo y basado en el análisis de entrevistas de asilo reales en Austria.

Además, existen algunos estudios en torno a la formación, entre los cuales hallamos algunos artículos sobre la formación en interpretación para el contexto de los re-

fugiados, como la dirigida a personas refugiadas de Lai y Mulayim (2010) o de Straker y Watts (2003), y la formación de formadores para intérpretes en el contexto de los refugiados (Mikkelson y Solow 2002). También se han encontrado investigaciones aisladas que tratan diferentes temas, como la perspectiva de las personas refugiadas que actúan como intérpretes en el contexto sanitario (Williams 2004), la gestión del estrés de los intérpretes en entrevistas de asilo (Holmgren, Søndergaard y Elkliit 2003), la manera de trabajar con intérpretes en el área de la psicoterapia dirigida a refugiados (O'Hara y Akinsulure-Smith 2011) y la terminología para intérpretes en entrevistas de asilo (Hebenstreit, Pöllabauer y Soukup-Unterweger 2009). En el ámbito de la interpretación en entrevistas de asilo, Pöllabauer (2003a, 2003b, 2004, 2005, 2008) es probablemente la investigadora más prolífica y la que ha recibido mayor atención en los últimos quince años, no solo desde los Estudios de Traducción e Interpretación, sino también desde otras disciplinas como los Estudios en Comunicación, la Sociolingüística o la Sociología (Pöchhacker y Kolb 2009). Otros autores han investigado sobre la interpretación en las entrevistas de asilo (Barsky 2012, Dahlvik 2009, Fenton 2004, Inghilleri 2005, Kolb y Pöchhacker 2008, Lee 2013, Maryns 2006, Pöchhacker y Kolb 2009, Pöllabauer y Schumacher 2004, Rienzner 2011 y Schicho et al. 2009, entre otros).

Tal y como sugiere Pöllabauer (2006), la interpretación para inmigrantes y solicitantes de asilo ha sido la gran olvidada para los Estudios de Interpretación y, en concreto, para la modalidad de la interpretación en los servicios públicos (*community interpreting*), aunque la bibliografía citada anteriormente parece indicar un creciente interés. Por otra parte, no parecen existir datos empíricos que muestren sus particularidades. En España en concreto, tras revisar la literatura existente no parece haber ningún estudio integral sobre la situación de la interpretación para refugiados propiamente dicha, ni siquiera en cuanto a las entrevistas de solicitud de asilo, por lo que parece que se trata de un trabajo pendiente. Tampoco parecen existir datos empíricos sobre las características y necesidades de este tipo de interpretación en España. Sí existen, en cambio, interesantes estudios descriptivos e introductorios sobre la traducción e interpretación en el contexto de los refugiados, tratados de manera general y desde una perspectiva de la práctica real (Las Heras 2010a, 2010b, 2011, 2012).

Por todo esto, creemos necesario estudiar la interpretación en el contexto de los refugiados, pues responde a intereses completamente contemporáneos, dado que los movimientos de refugiados son un fenómeno que está a la orden del día y que, a pesar de ello, es una asignatura pendiente para nuestra sociedad y disciplina. En este artículo, nos centraremos en la valoración por parte de los agentes implicados de la calidad de la interpretación en el contexto de refugiados. Se trata de una investigación que tiene en cuenta la realidad de la IcR en el conjunto del Estado español, puesto que los datos se recogieron en distintas comunidades autónomas, así como en los distintos ámbitos de interpretación involucrados (judicial, policial y procedimiento de asilo, sanitario y social). En nuestro estudio hemos querido reflejar la perspectiva de todos los agentes implicados (solicitantes de asilo y refugiados, proveedores de servicios y

responsables de instituciones, e intérpretes) desde una óptica cuantitativa y bajo un término aglutinador: *interpretación en el contexto de refugiados* (IcR).

Cabe señalar que en este artículo se presentan las conclusiones de uno de los apartados de una investigación más general (León-Pinilla 2015). En dicha investigación se pretendía establecer la influencia de la calidad de la interpretación sobre el bienestar de los refugiados. Entendemos aquí por «bienestar», siguiendo a diferentes autores de la psicología positiva (como Diener 2000, Ryan y Deci 2001, Ryff y Keyes 1995), el estado de plena capacidad del individuo en lo referente a aspectos cognitivos y emocionales como la autoaceptación, las relaciones positivas con los demás, la autonomía, el dominio del entorno, el propósito de vida, el crecimiento personal y la satisfacción personal. Los diversos estudios sobre el bienestar señalan además que no solo se trata de un aspecto subjetivo de apreciación personal, sino que está relacionado con la mejora del sistema inmunológico y la mayor salud física y mental (Cohen, Alper, Doyle, Treanor y Turner 2006; Mahon, Yarcheski y Yarcheski 2005; Veenhoven 2008). Por este motivo, el concepto de «bienestar» constituye el trasfondo de la presente investigación, pese a que, en esta ocasión nos vayamos a centrar únicamente en la valoración de los servicios de interpretación en el contexto de refugiados.

3. La interpretación en el contexto de los refugiados

3.1. Ámbitos de actuación de la IcR

Existen varias clasificaciones de los ámbitos en los que se puede desarrollar la IcR que, a nuestro parecer, se pueden resumir en tres:

- 1) Judicial, policial y procedimiento de asilo, en el que entrarían asilo y justicia (González y Las Heras 2010), y policía y servicios penitenciarios (Crezee, Hayward y Jülich 2011).
- 2) Sanitario, que incluye sanidad, tratado por de Las Heras y González (2010), y salud mental o terapia, tratado por Crezee, Jülich y Hayward (2013).
- 3) Social, que comprende atención social a inmigrantes y colectivos en situación de calle (Las Heras y González 2010), y centros de juventud y familia, oficinas y centros de acogida de refugiados (Crezee, Jülich y Hayward 2013).

Del primer ámbito mencionado (judicial, policial y procedimiento de asilo), probablemente la entrevista de asilo sea el trámite más crucial para el solicitante de asilo. La efectividad de la misma depende sobremanera de la calidad de la interpretación, por lo que este es un aspecto importante al que merece la pena prestar especial atención. Los artículos 10 (1) (b) y 13 (3) (b) de la Directiva sobre Procedimientos de Asilo (España, 2009/2014) urgen a todos los Estados miembros a que garanticen al solicitante los servicios de interpretación y, en concreto, seleccionen a intérpretes que puedan garantizar una comunicación adecuada. No obstante, pese a la mención explícita a la

relevancia de la interpretación en el procedimiento de asilo en la legislación, varios autores (cf. Anker 1991, Monnier 1995, Kolb y Pöchhacker 2008) parecen estar de acuerdo en que uno de los aspectos más críticos en la interpretación en entrevistas de asilo es la falta de intérpretes cualificados. Como indican Kolb y Pöchhacker (2008: 29): «[t]he availability of qualified interpreters for asylum hearings is one of the most critical issues in this field and has been discussed from the legal as well as the linguistic point of view».

En segundo lugar, las personas solicitantes de asilo y refugiadas suelen requerir de atención médica. Por un lado, pueden haberse enfrentado a guerras, abusos de los derechos humanos –como torturas, violaciones u otras vejaciones–, o persecución, lo cual conlleva perjuicios importantes en sus vidas, como la pérdida de su nacionalidad, su cultura, su familia, su profesión, su idioma, sus amigos, sus perspectivas de futuro, etcétera (Tribe 2002: 242). Por otro lado, también han de hacer frente a dificultades en el país de acogida relacionadas con la satisfacción de sus necesidades básicas y el sentimiento de pérdida generado por la situación en la que se encuentran (IHAD, IMIR, CEIPES y RESPECT 2010), o la incertidumbre sobre su futuro y los problemas de acogida en el país de destino (Tribe 2002: 242). Estas dificultades físicas y psicológicas pueden tener repercusiones en la salud de las personas refugiadas y deberán ser tratadas.

Además, el desconocimiento de la lengua y la cultura del país de acogida se suman a estas dificultades como factores desencadenantes de estrés. El hecho de no hablar el idioma mayoritario del país de acogida puede ser un obstáculo para recibir un servicio adecuado (Bischoff et al. 2003; Crezee, Jülich y Hayward 2013; Crezee Hayward y Jülich 2011). De hecho, una comunicación inadecuada entre los profesionales de la salud y los pacientes que no hablan la lengua mayoritaria del país de acogida puede entorpecer el diagnóstico, el seguimiento de la enfermedad y su tratamiento de manera efectiva (Minas, Stankovska y Ziguras 2001). Por consiguiente, se puede afirmar que el desconocimiento del idioma por parte de la persona refugiada puede llegar a generar efectos nocivos para su salud.

En el ámbito social se producen varias situaciones comunicativas. Entre ellas, se encuentran las interpretaciones llevadas a cabo en las oficinas de los servicios sociales y centros de acogida de refugiados en torno a la atención social a solicitantes de asilo y refugiados, pero también las desarrolladas en colegios o en las propias ONG. En este ámbito existe, si cabe, una menor presencia de la interpretación profesional, puesto que en la práctica suele hacerse a través de intérpretes *ad hoc* (familiares o amigos) o de proveedores de servicios bilingües (personal encargado de la asistencia jurídica, sanitaria, psicológica, socio-laboral y formativa, pastoral, acompañamiento y mediación intercultural, control y vigilancia, entre otros). Ante situaciones similares, Martín (2000: 212) afirma: «mientras sigan siendo voluntarios será muy difícil que se cambie el estatus de la profesión, que se les aprecie en su justa medida y que se les exija como a cualquier otro profesional».

Tal y como señalan González y Las Heras (2010), en este ámbito no solo hay que conocer el idioma, sino también la realidad sociocultural de la persona. Por ello, el perfil requerido se acercaría más al intérprete-mediador, que ha de contar con habilidades comunicativas y la capacidad de inspirar confianza. Además, estos autores (Ibíd.) recomiendan que, en la medida de lo posible, haya asiduidad entre el/la intérprete y el solicitante de asilo o refugiado, justamente para conseguir establecer un lazo de confianza entre ambos. Del mismo modo resulta útil que el intérprete conozca los códigos culturales de la sociedad de acogida y de la de origen.

3.2. Función del intérprete en la IcR

En el contexto de los refugiados, encontramos intérpretes naturales o *ad hoc*, semiprofesionales, profesionales autodidactas y profesionales formados (Krainz, Pinter y Pöllabauer 2006), si bien el grupo de los intérpretes naturales es el más numeroso, a la par que invisible, pues no figuran en ningún registro y actúan en calidad de intérpretes de manera cotidiana y para cubrir una necesidad real. A excepción de unos pocos países en los que la IcR se encuentra más avanzada en cuanto a su profesionalización, en la mayoría de los casos se suele recurrir a soluciones no profesionales para hacer frente a las necesidades lingüísticas en los servicios públicos (Abril 2006: 41) o en los centros de las ONG.

De esta manera, es posible identificar distintos grupos que realizan las interpretaciones de forma habitual: familiares, amigos o miembros de la comunidad de procedencia de la persona implicada (incluidos niños), los propios solicitantes de asilo o refugiados, voluntarios no profesionales ajenos al círculo del usuario, personal empleado del servicio público u ONG (como personal de limpieza, mantenimiento, cocina, etcétera), profesionales bilingües (médicos, enfermeros, psicólogos, trabajadores sociales, mediadores, abogados, etcétera) y, con menos frecuencia, personas contratadas oficialmente como intérpretes o mediadores interculturales por la Administración o por la ONG, aunque en ocasiones tampoco cuentan con formación ni experiencia específica en interpretación (Abril 2006, Robb y Greenhalgh 2006).

Existen diversos estudios que tratan sobre el fenómeno de la interpretación natural por parte del personal de los propios servicios públicos (Wadensjö 1998/2009; Arumí, Gil-Bardají y Vargas-Urpí 2011; Pöchhacker 2011, y Tipton y Furmanek 2016). En estos se muestra cómo la mayoría de personas que interpretan en los servicios públicos son amigos o familiares, mientras la cifra más baja corresponde a intérpretes o mediadores profesionales. En este mismo sentido, una investigación llevada a cabo en Viena en 71 departamentos de doce hospitales diferentes (Pöchhacker 1997) señalaba que el personal que actuaba como intérprete en este contexto solía ser el personal de la limpieza y los enfermeros y, en menor proporción, los médicos. En un estudio posterior, Pöchhacker y Kadric (1999: 177) concluyen que el intérprete sin formación, es decir, el intérprete natural, no logra mantener una perspectiva constante en cuanto a

su rol a la hora de interpretar y puede introducir cambios significativos en la forma y el contenido de la comunicación. No en vano, en un módulo específico para formar a intérpretes, ACNUR (UNHCR 2009) define «profesionalidad» de la siguiente manera:

Someone who is aware of what she/he can and cannot do, and does not try to ignore or cover up his/her limits is professional. Someone who is prepared to learn, starting with the very basics and aiming to achieve competence, is professional. Being clear on your attitude and conduct as an interpreter, that is, drawing boundaries, is also a sign of professionalism.

En el contexto de los refugiados, encontramos distintas ONG que han creado servicios de Traducción e Interpretación para cubrir unas necesidades que no están bien solucionadas por la Administración (con las que en ocasiones la propia Administración acaba celebrando convenios o subvencionando). Entre ellos están el Servicio de Traducción e Interpretación de la Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR), el Servicio de Traductores e Intérpretes (SETI) del Comité de Defensa de los Refugiados, Asilados e Inmigrantes en el Estado Español (COMRADE) y el programa de la Asociación Comisión Católica Española de Migraciones (ACCEM) destinado a proporcionar traducción e interpretación. El hecho de que no exista un registro de intérpretes capacitados para trabajar en los servicios públicos y, sobre todo, en idiomas poco demandados –como bengalí, urdu, kurdo, lingala, bambara o birmano– dificulta la rapidez del servicio para cubrir la demanda (Stefanova 2010: 85). Por ello, cada ONG crea su propio registro y, con frecuencia, se intercambian traductores e intérpretes para tener más libertad de movimiento y poder reaccionar con mayor celeridad ante las necesidades. A su vez, existen distintas agencias que proporcionan servicios de traducción e interpretación para el ámbito de la ISP y, por ende, también en el contexto de los refugiados. Estas agencias llevan –incluso vía telefónica– sus servicios a algunos hospitales, juzgados, policía, institutos de la mujer, entre otros. Si bien es cierto que la Administración cuenta con algunos traductores en plantilla, se trata de un cuerpo muy minoritario.

En general, podemos afirmar que existe una patente precariedad de los servicios de interpretación para los solicitantes de asilo y refugiados, que da lugar a la vulnerabilidad de estos usuarios. La falta de profesionalización tiene que ver con la confusión de roles existentes en la IcR. Si recordamos la clasificación de los roles del intérprete propuesta por Roy (1993) según el grado de intervención e implicación del intérprete en el acto comunicativo, en la IcR confluyen distintos roles: 1) el de transcodificador (*conduit*), que consiste en transmitir de manera precisa y exhaustiva el mensaje; 2) el de facilitador de la comunicación (*clarifier*), que tiene mayor margen de actuación a la hora de adaptar el registro y explicar conceptos cuando el rol anterior no sea suficiente para que los interlocutores comprendan el mensaje; 3) el de experto bilingüe y bicultural o mediador cultural (*cultural broker*), que consiste en facilitar el marco cultural para que los interlocutores entiendan el mensaje cuando este pueda facilitar la comunicación y evitar malentendidos; y 4) el de defensor activo (*advocate*) que adop-

ta una posición parcial a favor de uno de los interlocutores cuando se identifica una barrera por parte del sistema (médico, jurídico, etcétera) que repercute en el usuario.

Lejos del concepto de «invisibilidad» de los traductores e intérpretes descrito por Venuti (1995), en los resultados del estudio de Pöllabauer (2005: 179-201) sobre entrevistas de asilo se observó que los intérpretes no eran ni invisibles ni neutrales, sino que intervenían de diferentes maneras. Según este estudio, los intérpretes 1) actuaban a menudo como asistentes de los policías que llevaban a cabo las entrevistas y se situaban claramente del lado de estos, 2) omitían información que creían irrelevante y exigían a las personas solicitantes que fueran concretas en sus respuestas, 3) entablaban conversación con los solicitantes sin que se tradujera después, 4) utilizaban un lenguaje adecuado al protocolo del contexto en el que se encontraban, por lo que en ocasiones había una diferencia importante entre la manera de expresarse del solicitante (insegura y nada elocuente) y la del intérprete (segura y elocuente), 5) cambiaban el discurso indirecto por uno directo, 6) utilizaban la primera persona del plural, 7) generaban malentendidos por razones lingüísticas o por no explicar aspectos socioculturales, 8) tenían la responsabilidad de redactar el acta de la entrevista y 9) efectuaban metacomentarios sobre la entrevista de asilo. Esta «polivalencia funcional» (Alonso y Payàs 2008) conduce a una indeterminación respecto a la función del intérprete en numerosos ámbitos de la interpretación, al igual que genera una disparidad respecto a las funciones del intérprete en distintos países e, incluso, dentro del mismo según se conciben dichos roles.

4. Método

A partir de la contextualización sobre la IcR ofrecida por la bibliografía consultada, con este artículo nos proponemos presentar algunos resultados de un estudio más amplio sobre la situación de la IcR en España en el que se ha consultado la opinión de los distintos colectivos implicados en el proceso de asilo (León-Pinilla 2015). El objetivo principal del presente trabajo consiste en analizar cómo valoran la interpretación y a los intérpretes los agentes implicados.

En consecuencia, la población de referencia del estudio son los agentes implicados y está compuesta por tres grupos diferenciados: a) personas solicitantes de asilo y refugiadas (véase definición en apartado 2); b) proveedores de servicios y responsables de instituciones; y c) intérpretes. Estas tres poblaciones estaban radicadas en diferentes comunidades autónomas de España.

Por «proveedor de servicios» entendemos la persona profesional que atiende a los solicitantes de asilo o refugiados durante el proceso de asilo. Entre ellos, encontramos al personal encargado de la asistencia jurídica, sanitaria, psicológica, socio-laboral y formativa, pastoral, acompañamiento y mediación intercultural, control y vigilancia, entre otros. Por otra parte, los responsables de instituciones son quienes están a cargo de alguna de las instituciones participantes, como un centro de acogida a refugiados (CAR) o un centro de migraciones (CEMI), entre otros. La tercera población es la de

los propios intérpretes, en la que incluimos toda persona que, con o sin formación y con o sin experiencia, realiza una traducción oral (interpretación), tanto de manera remunerada como voluntaria, en cualquiera de los ámbitos implicados con el contexto de los refugiados.

La muestra de análisis se ha elaborado tratando por separado los tres grupos implicados en la IcR. De ellos, el grupo de refugiados supone el 53% (186 personas), el de intérpretes, el 10% (con 36 personas) y el de proveedores de servicios y responsables de instituciones, el 37% (132 personas). Con todo esto, la suma total de sujetos que conforman la muestra asciende a 354. Cabe señalar que, al no existir un registro oficial, ha sido difícil contactar con las personas que actúan como intérpretes en este contexto, razón que explica el tamaño de la muestra. No obstante, las distintas ONG y varias personas vinculadas a este contexto nos facilitaron el acceso a algunos de ellos.

En la presente investigación se utilizó una batería de instrumentos de índole autoadministrable –donde los sujetos cumplimentaban por sí mismos el cuestionario–, así como otra heteroadministrable en el caso de los refugiados con dificultades para la comprensión del cuestionario –aquí una persona ayudaba a entender las preguntas y cumplimentar el cuestionario. Dicha batería de instrumentos estaba compuesta por una serie de cuestionarios estandarizados, así como otros creados *ad hoc*. Dichos instrumentos –aun siendo similares– son diferentes, pues se crearon considerando cada uno de los colectivos (refugiados, proveedores de servicios y responsables de instituciones, e intérpretes). Los cuestionarios se proporcionaron online y en papel, y desde su versión castellana fueron traducidos al inglés, francés y árabe, en el caso de los cuestionarios dirigidos a las personas refugiadas.

Con los cuestionarios dirigidos a solicitantes de asilo y refugiados, por un lado, y proveedores de servicios y responsables de instituciones, por otro, se buscaba obtener información sobre la valoración de la interpretación en el contexto de los refugiados, así como de las posibles carencias y necesidades a este respecto. Para el caso de los intérpretes, se diseñó un cuestionario específico con el fin de recabar otro tipo de información como: la experiencia como intérprete, los conocimientos lingüísticos, las lenguas de trabajo, la percepción y satisfacción respecto a la interpretación en el contexto de los refugiados, así como de las posibles carencias y necesidades en este ámbito.

Para realizar el estudio, se entablaron contactos con distintas entidades y organizaciones de todo el territorio español. El cuestionario dirigido a solicitantes de asilo y refugiados se distribuyó en oficinas de atención a estos usuarios de las ONG participantes y en centros de acogida (CAR o CEMI). En el caso del cuestionario dirigido a los proveedores de servicios y responsables de instituciones, los datos se recabaron mediante un cuestionario autoadministrado que los propios participantes debían cumplimentar en cinco comunidades autónomas de España. El cuestionario dirigido a intérpretes se distribuyó en su mayoría en formato digital, a través del enlace a un cuestionario online.

El análisis estadístico de los datos se efectuó mediante el paquete estadístico SPSS, versión 20 para Windows. Para la obtención de los resultados, se calcularon los principales descriptivos univariados, concretamente se analizaron la media, la desviación típica y los porcentajes de respuesta de los participantes.

5. Resultados

En el presente artículo se recogen algunos de los resultados de un estudio más amplio sobre la situación de la IcR en España centrado en establecer en qué medida la calidad de la interpretación repercute en el bienestar de los refugiados. Como se ha indicado en el punto 4, nos centraremos aquí en mostrar la valoración de la situación actual de la interpretación en el contexto de refugiados en España por parte de solicitantes de asilo y refugiados (SAyR), proveedores de servicios y responsables de instituciones, e intérpretes.

5.1. Valoración de la IcR por parte de los solicitantes de asilo y refugiados

Consultadas las personas solicitantes de asilo y refugiadas sobre su valoración de la interpretación (Tabla 1), el 47,5% de quienes respondieron afirma que las experiencias fueron positivas, seguido del 27% que considera que las experiencias no fueron ni positivas ni negativas, mientras que el 13,5% las considera muy positivas. Por el contrario, el 12,1% afirma que las experiencias fueron negativas (9,9%) o muy negativas (2,1%).

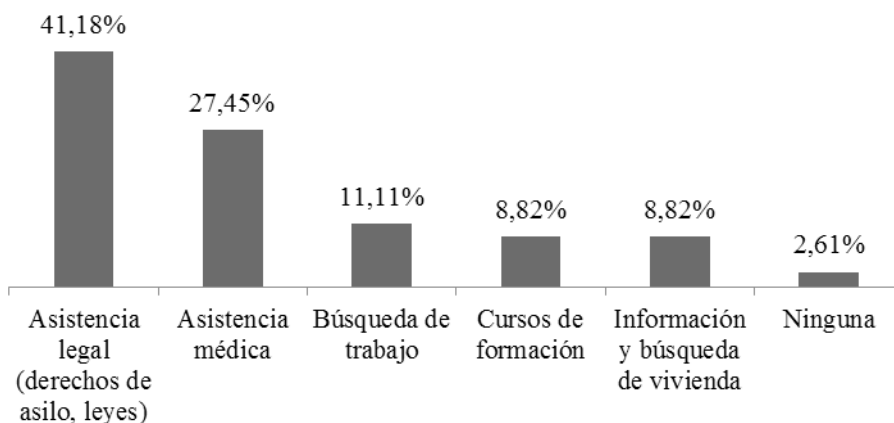
Tabla 1. Valoración de los SAyR de la interpretación

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Muy negativa	3	2,1
	Negativa	14	9,9
	Ni positiva ni negativa	38	27
	Positiva	67	47,5
	Muy positiva	19	13,5
	Total	141	100
Perdidos	Sistema	45	
Total		186	

Al preguntarles por las situaciones que requieren de interpretación, aunque su nivel de español sea o fuera suficiente como para entenderse en contextos cotidianos (Figura 1), el 67,74% considera que debería haber interpretación en el área de asistencia legal, seguido del 45,16%, que piensa que debería haberla en los ámbitos de asistencia

médica, del 18,28% que se refieren a reuniones que tengan que ver con la búsqueda de trabajo, el 14,52% que cree que debería haber interpretación en áreas relacionadas con la información y búsqueda de vivienda, y, por último, otro 14,52% que estima que debería haberlo en lo relacionado con los cursos de formación. Por el contrario, el 4,3% opina que no debería haber interpretación en ninguna de las áreas.

Figura 1. Situaciones en las que debería haber interpretación



En la pregunta abierta sobre por qué consideraban que los servicios de interpretación eran necesarios, 124 (66,7%) de los SAyR explicaron sus razones, de las cuales se incluyen algunas:

«A veces nuestro destino depende de la traducción correcta.»

«Es fundamental y necesario para el comprendimiento (sic) de la información.»

«Es importante a la hora de comunicarse y transmitir la información de forma precisa.»

«Hacerse entender. Pero tiene que ser una buena interpretación porque al llegar en un país el idioma constituye una gran barrera.»

«Para entender todo desde el principio.»

«Porque aquí en España no hablan inglés en absoluto.»

«Porque contaba mis sufrimientos a través de él.»

«Porque en el caso que ayuda médica se necesita un traductor porque no entendemos el vocabulario médico.»

«Porque tiene un rol importante para que los demás comprendan mi situación.»

«Sin traductor no hay comunicación.»

Respecto a la necesidad de que exista un servicio de interpretación en el proceso de asilo, se obtuvo una media de 4,55 (siendo 1 «nada importante» y 5 «muy importante»), con una desviación típica de 0,87. Al analizar los porcentajes, observamos que el 72,6% de las personas que respondieron lo considera muy importante, seguido

de un 17,2% que lo considera importante, el 10,2%, que lo considera algo importante, poco importante (4,5%) y nada importante (1,3%).

En la pregunta abierta sobre esta misma pregunta, 115 (61,8%) de los sujetos que respondieron al cuestionario explicaban por qué lo consideraban importante o nada importante:

«*Asylum seekers have not been thinking before that they will be in where ever they are now.*»

«Antes sí, ahora no porque hablo español.»

«Deben ser autóctonos. No debe existir intérpretes, en cuanto a inmigrantes, ni en los asuntos sociales de los ayuntamientos. Son colaboradores con las autoridades de sus países de origen.»

«El asilo es un derecho y no poder hacerse entender podría ser un impedimento al ejercicio de ese derecho.»

«Es como si fueras mudo porque no puedes hablar.»

«Está bien que haya un intérprete pero tiene que decir la verdad.»

«No tengo confianza en los traductores.»

«Porque el refugiado depende de la traducción correcta de lo que dice.»

«La necesidad de entender para sentirme más seguro.»

«Porque es una oportunidad de trabajo.»

«Porque alguna gente no han tenido educación y necesitan alguien que entienda su idioma materna.»

«Porque las personas que llevan el tema de los refugiados no hablamos ningún idioma en común.»

Cabe señalar que algunas de las respuestas anteriores están redactadas directamente en español, mientras que otras están traducidas (del francés o el árabe), ya sea por las personas que cumplieron los cuestionarios de las personas solicitantes de asilo y refugiadas o por las traductoras.

5.2. Valoración de la IcR por parte de los proveedores de servicios y responsables de instituciones

Cuando se pidió a los proveedores de servicios y responsables de instituciones (PSyRI) que valoraran el servicio de interpretación en el contexto de los refugiados en una escala del 1 al 5 (siendo 1 «de muy mala calidad» y 5 «de muy buena calidad»,) la media obtenida fue de 3,27, con una desviación típica de 1,26. Si analizamos los porcentajes, el 52,4% de las personas que respondieron (103) lo valora de manera positiva: el 42,7% considera que el servicio es de buena calidad y el 9,7% de muy buena calidad, seguido del 30,1% que no lo valora ni de manera positiva ni negativa. Por el contrario, el 10,7% lo valora de manera negativa; de estos, el 6,8% afirma que es de mala calidad y el 3,9% lo considera de muy mala calidad.

Tabla 2. Valoración de los PSyRI de la interpretación

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	1	4	3,9
	2	7	6,8
	3	31	30,1
	4	44	42,7
	5	10	9,7
	Total	103	100
Perdidos	Sistema	36	
Total		132	

Preguntados por su satisfacción con la interpretación y con la actitud de los intérpretes (siendo 1 «muy insatisfecho» y 5 «muy satisfecho»), un 52,9% de las 100 personas que respondieron afirman estar satisfechas, seguidas de un 26,5% que no manifiestan ni satisfacción ni insatisfacción y un 9,8% que declaran sentirse muy satisfechas. Por el contrario, el 8,8% afirman sentirse insatisfechos (5,9%) o muy insatisfechos (2,9%). Respecto a la actitud de los intérpretes, el 59,5% afirman sentirse satisfechos (44,6%) o muy satisfechos (14,9%), mientras que el 33,7% se considera indiferente al respecto y solo un 5% se considera insatisfecho (3%) o muy insatisfecho (2%).

Al preguntarles por las razones de sus respuestas, una de las respuestas positivas hacia la interpretación que destacamos es la que señala: «Sin los intérpretes no podría realizar muchas de las intervenciones que hago». De las respuestas negativas hacia la interpretación resaltamos la que afirma lo siguiente:

No hay intérpretes de calidad en las ONG que trabajan con refugiados, la mayoría son voluntarios, ya que no hay fondos para financiar intérpretes. Como no son profesionales, la interpretación es relativa y nunca se sabe hasta qué punto el intérprete opina y hasta qué punto el relato es del refugiado o es del intérprete.

Respecto a la necesidad de que exista un servicio de interpretación en el proceso de asilo (siendo 1 «nada importante» y 5 «muy importante»), el 76,3% declara que es muy importante, el 21,2% que es importante, mientras que el 1,7% afirma que no es importante y el 0,8% que se siente indiferente ante este asunto.

Finalmente, preguntados por si consideraban que los proveedores de servicios que trabajan con los refugiados deberían recibir asesoramiento para trabajar con intérpretes, la media obtenida es 3,79 (siendo 1 «nada necesario» y 5 «muy necesario»), con una desviación típica de 0,94. Si observamos las respuestas, el 63% de las personas que respondieron (111) lo considera necesario (37,8%) o muy necesario (25,2%),

mientras que el 29,7% no lo considera ni necesario ni innecesario. Por otro lado, el 7,2% cree que no es muy necesario (5,4%) o nada necesario (1,8%).

5.3. Valoración de la IcR por parte de los intérpretes

En referencia a la valoración del servicio de interpretación que hacen los propios intérpretes en el contexto de los refugiados, se obtuvo una media de 3,35 (siendo 1 «de muy mala calidad» y 5 «de muy buena calidad»), con una desviación típica de 1,02. Al analizar los datos, se observa que el 46,2% de las personas que respondieron afirman que no es ni de buena calidad ni de baja calidad. Por otro lado, el 34,6% considera que es de buena calidad (15,4%) o de muy buena calidad (19,2%). Por el contrario, el 19,2% declara que es de baja calidad.

Tabla 3. Valoración de los intérpretes de la propia interpretación

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	2	5	19,2
	3	12	46,2
	4	4	15,4
	De muy buena calidad	5	19,2
	Total	26	100
Perdidos	Sistema	10	
Total		36	

Sobre la satisfacción con el servicio de interpretación que se facilita a los solicitantes de asilo y refugiados, la media obtenida es de 3,13 (siendo 1 «muy insatisfecho» y 5 «muy satisfecho»), con una desviación típica de 1,08. Concretamente, el 37,5% de los intérpretes que respondieron a esta pregunta afirman no sentirse ni satisfechos ni insatisfechos, seguido del 33,3% que dice sentirse satisfecho (20,8%) o muy satisfecho (12,5%). Por el contrario, el 29,2% declara estar insatisfecho (25%) o muy insatisfecho (4,2%).

En la pregunta sobre la opinión de los intérpretes respecto a la necesidad de la existencia de un servicio de interpretación en el proceso de asilo, se obtuvo una media de 4,96 (siendo 1 «nada importante» y 5 «muy importante»), con una desviación típica de 0,20. En este caso, todos los intérpretes respondieron prácticamente de manera unánime: es importante (3,8%) o muy importante (96,2%).

Por último, respecto a la necesidad de tener formación para interpretar en el contexto de los refugiados, la media obtenida es 4,23 (siendo 1 «nada de acuerdo» y 5 «muy de acuerdo»), con una desviación típica de 1,07. Si analizamos las respuestas, observamos que el 57,7% de quienes respondieron a esta pregunta afirma estar muy

de acuerdo, seguido del 19,2%, que afirma estar de acuerdo y el 11,5% que se declara ni de acuerdo ni en desacuerdo. Por otro lado, el 11,5% dice estar en desacuerdo; sin embargo, no hay nadie que afirme sentirse en completo desacuerdo.

6. Discusión y conclusiones

En el presente trabajo se ha analizado la percepción y valoración de la IcR desde la perspectiva de los tres grupos implicados principales: a) solicitantes de asilo y refugiados, b) proveedores de servicios y responsables de instituciones, y c) intérpretes. Los resultados se han extraído de una investigación más amplia cuyo objetivo era establecer en qué medida la calidad de la interpretación puede influir en el bienestar de los solicitantes de asilo y refugiados. Como hemos apuntado en el apartado 2, el bienestar, pese a ser una percepción parcialmente subjetiva, tiene una clara repercusión sobre la salud física y mental de la persona. Por este motivo, analizar la valoración de los SAyR y de los demás agentes implicados en el proceso de asilo sobre la IcR se puede entender como una fase preliminar para determinar qué mejoras deberían llevarse a cabo para asegurar el bienestar de los solicitantes de asilo y refugiados.

Los SAyR relataron más experiencias positivas que negativas, si bien en algunos casos la percepción fue negativa o muy negativa. Esta valoración positiva en general de la IcR se puede comprender por la naturaleza del contexto, caracterizado por una interpretación *ad hoc* realizada a menudo por voluntarios no profesionales, colaboradores de una ONG, familiares o amigos, y donde resulta difícil considerarla negativa cuando los propios intérpretes son personas que tratan de ayudar al refugiado. Sin embargo, si tenemos en cuenta algunos resultados de las encuestas cualitativas de nuestra investigación, observamos que varios SAyR comentaron que la experiencia les resultó difícil por motivos como la diferencia dialectal con el intérprete, la falta de confianza o las interrupciones constantes.

Nuestros resultados coinciden en este sentido con los de Pöllabauer (2005). Cabe destacar que la percepción de los SAyR es muy diferente a la de los PSyRI y a la de los propios intérpretes, más conscientes de las deficiencias del servicio. Seguramente esto se deba al desconocimiento de los SAyR sobre sus derechos y sobre la importancia de una comunicación fluida. No obstante, los SAyR parecen intuir este hecho, ya que la mayoría de ellos consideraron que, pese a hablar español con suficiente soltura como para manejarse en el día a día, necesitaban un intérprete para resolver asuntos jurídicos o médicos. Esta percepción contrasta con la realidad española donde en muchos casos no está previsto un servicio de interpretación por parte de la Administración. Además, algunos SAyR consideran que sería muy positivo poder contar con un intérprete para facilitar su acceso al mundo laboral, buscar vivienda u otras situaciones similares.

Por lo que respecta a la necesidad de un servicio de interpretación, la mayoría de los SAyR lo consideran necesario y muchos de ellos piensan que es muy importante que exista un servicio de interpretación específico para todas las gestiones relacio-

nadas con el procedimiento de asilo. Sin embargo, los niveles de satisfacción a este respecto no son muy elevados, lo que indica una necesidad de mejora. En general, la actitud de los intérpretes no parece ser el problema, ya que obtuvieron calificaciones bastante altas por parte de los SAyR.

Frente a estas valoraciones altamente positivas, no podemos pasar por alto los casos relatados por varios de los entrevistados en los que el intérprete tomaba partido en la conversación durante la entrevista e incluso llegaba a contradecir al refugiado. En otras situaciones, algunos SAyR detectaron un dominio deficiente del idioma por parte del intérprete, hecho que ya ha sido denunciado por varias asociaciones (APTIC 2014, Red Vértice 2014). La baja calidad de la interpretación no es un asunto menor, ya que, tal y como hemos comentado anteriormente, puede incidir en la resolución de una solicitud de asilo (Fenton 2004).

La percepción de los PSyRI por lo que respecta a la interpretación y a los intérpretes en el contexto de los refugiados no varía demasiado de la de los SAyR. Del mismo modo, los PSyRI expresan en general una valoración positiva en el análisis cuantitativo, pero en el cualitativo narran varias experiencias negativas. Con respecto al grado de profesionalidad de los intérpretes, en la gran mayoría de los casos se comentó que no habían contado con intérpretes profesionales pese a tener claro que se trataba de un servicio muy importante.

La mitad de los PSyRI se mostraron satisfechos con la calidad de la interpretación, la actitud de los intérpretes y el servicio prestado en general. La mayoría consideraron que la interpretación les había ayudado mucho en su trabajo con los refugiados, a pesar de que un porcentaje bastante significativo opinaron que la interpretación ni facilitó ni perjudicó la comunicación. A este respecto, consideramos importante recordar que, dadas las características del contexto de los refugiados, la interpretación a menudo se realiza *ad hoc* por voluntarios o colaboradores no profesionales de una ONG, lo que dificulta valorar negativamente a personas que tratan de ayudar para facilitar la comunicación. Asimismo, nos parece relevante subrayar que, cuando la persona refugiada atendida desconoce completamente el idioma del proveedor de servicio que le está atendiendo, la comunicación se torna inviable sin la labor de un intérprete.

Sobre los datos de las valoraciones, podemos afirmar que parece necesario mejorar el servicio, puesto que resulta deficiente para satisfacer las necesidades de los solicitantes de asilo en una situación crucial para sus vidas y desde la perspectiva de la defensa de los derechos humanos. En este sentido, la gran mayoría de los PSyRI consideraron necesario o muy necesario contar con intérpretes para trabajar con SAyR. Del mismo modo, la mayoría de los PSyRI consideraron positivo la posibilidad de recibir asesoramiento sobre el trabajo que realizan los intérpretes. Este comentario pone de relieve la falta de conocimiento sobre la tarea y las funciones de los intérpretes en general, así como la necesidad de que este hecho se subsane para que la comunicación se realice de la mejor manera posible.

La percepción de los propios intérpretes con respecto a su interpretación tampoco varía esencialmente de la de los SAyR y los PSyRI, y corrobora todo lo mencionado hasta aquí. Por lo que respecta a su opinión sobre la necesidad de un servicio de interpretación específico en el proceso de asilo, la respuesta fue unánime: es muy importante. Además, los intérpretes señalaron las características diferenciadoras de este contexto: por un lado, es un trabajo gratificante pero que conlleva una carga emocional considerable y requiere una formación continua (que ni los proveedores de servicios ni la Administración pública suelen ofrecer a los intérpretes); por otro lado, es un trabajo muy poco reconocido y mal remunerado. Estas conclusiones coinciden con las de Las Heras (2010b).

La valoración media de los propios intérpretes sobre el servicio de interpretación en el contexto de los refugiados resulta sorprendente, ya que en cierto modo se están autoevaluando. Esto puede significar que quizás sean conscientes de la situación. Sobre la estructura organizativa de los servicios de interpretación que se ofrece a los SAyR, los intérpretes manifiestan que tampoco están satisfechos. Esta insatisfacción deriva básicamente de la confusión sobre los protocolos que deben respetarse para facilitar la comunicación entre SAyR y PSyRI. En nuestra opinión, una definición clara de la IcR podría ayudar a identificar sus características y peculiaridades, mejorar su situación y satisfacer las necesidades de los SAyR. En definitiva, resulta necesario «conocer para reconocer» (RITAP, 2011).

Si nos fijamos en la formación, resulta patente que la mayoría de los intérpretes deben poseer unas competencias específicas para ejercer en el contexto de los refugiados. La realidad contrasta claramente con esta reivindicación, ya que el perfil del intérprete que suele trabajar con refugiados se caracteriza por su falta de formación. Así y todo, los intérpretes parecen ser conscientes de estas carencias e intentan formarse por cuenta propia. En el caso de los intérpretes de lenguas minoritarias (como bengalí, urdu, kurdo, lingala, bambara o birmano) la formación autodidacta suele ser la única alternativa posible. Sobre sus objetivos de formación, los intérpretes insisten en general en la necesidad de ser formados tanto en competencias lingüísticas como en materia legal, médica u otras, para ofrecer un trabajo de mejor calidad.

Respecto al desconocimiento de las funciones que desempeña el intérprete más allá de la mera traducción o transcodificación lingüística (es decir, la facilitación de la comunicación, mediación intercultural y defensa activa), tanto los PSyRI como los intérpretes han indicado la necesidad de que los primeros reciban formación al respecto. Seguramente de este modo podrían evitarse la desafección o desconfianza detectadas en ciertas ocasiones entre estos dos grupos derivada de la falta de clarificación del rol de cada uno en la asistencia a los refugiados.

De los resultados obtenidos en nuestra investigación se deduce que la situación actual de la interpretación en el contexto de los refugiados requiere medidas de mejora. En esta línea, el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (UNHCR 2009) recomienda a las autoridades competentes que se esfuercen por disponer de intérpretes profesionales formados y cualificados. Señalan, además, que cuando

esto no sea posible, se aseguren de garantizar que los intérpretes posean al menos las habilidades adecuadas de interpretación.

Como ya se ha visto, la interpretación es fundamental para que los solicitantes de asilo o refugiados –de entre todos los grupos de migrantes y minorías, el más vulnerable (Berry 1990)– puedan ver sus derechos humanos reconocidos. En el caso de las entrevistas de asilo es un derecho reconocido legalmente, pues la interpretación, junto con la asistencia letrada, es un derecho de toda persona que formalice su solicitud de asilo, pero es también fundamental para que estas personas tengan un acceso equitativo a la salud, física y mental, o a los servicios públicos.

Dado que el intérprete se convierte en la voz y los oídos de la persona solicitante o refugiada (Las Heras 2010a), resulta necesario que el colectivo de los SAyR disponga de servicios gratuitos de traducción e interpretación y es muy importante que estos sean de calidad para evitar la discriminación y la creación de ciudadanos de primera y segunda clase. A nuestro juicio, es fundamental que, por un lado, las instituciones tomen conciencia de la importancia de los servicios de traducción e interpretación para los SAyR debido a la vulnerabilidad de estas personas. Por otro lado, como ya se viene afirmando, nos parece que la IcR es lo suficientemente relevante y las consecuencias de no tener un servicio de calidad –o no tenerlo en absoluto– en estos contextos son suficientemente críticas como para no investigar al respecto. Además, consideramos que los cambios y dinámicas sociales marcan (o deberían marcar) la agenda investigadora.

7. Bibliografía

- Abril Martí, María Isabel (2006). *La Interpretación en los Servicios Públicos: Caracterización como género, contextualización y modelos de formación. Hacia unas bases para el diseño curricular*. Granada: Universidad de Granada.
- Alonso Araguás, Iciar y Payàs Puigarnau, Gertrudis (2008). Sobre alfaqueques y nahuatlatos: nuevas aportaciones a la historia de la interpretación. *Investigación y práctica en traducción e interpretación en los servicios públicos. Desafíos y alianzas*. Carmen Valero-Garcés (ed.). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 39-52.
- Anker, Deborah E. (1991). Determining Asylum Claims in the United States: A Case Study on the Implementation of Legal Norms in an Unstructured Adjudicatory Environment. *NYU Rev. L. & Soc. Change* 19, 433-454.
- Arumí Ribas, Marta; Gil-Bardají, Anna, y Vargas-Urpí, Mireia (2011). Traducció i immigració: la figura de l'interpret als serveis públics de Catalunya. *Quaderns. Revista de Traducció* 18, 199-218.
- Barsky, Robert F. (2012). First Encounters: Knowledge Interpretation on the Front-Lines of Cross-Cultural Encounters. *Global Media Journal* 5 (1), 53-74.
- Berry, John W. (1990). Psychology of acculturation: understanding individuals moving between cultures. *Applied cross-cultural psychology*. Richard W. Brislin (ed.), 232-253. Madrid: Sage.

- Birot, Sabir H. (2013). Negotiating asylum. *The Linguist* 52 (4), 8-9.
- Bischoff, Alexander y Hudelson, Patricia (2010). Access to Healthcare Interpreter Services: Where Are We and Where Do We Need To Go? *International Journal of Environmental Research and Public Health* 7 (7), 2838-2844.
- — y Loutan, Louis (2004). Interpreting in Swiss hospitals. *Interpreting* 6 (2), 181-204.
- —; Bovier, Patrick A.; Isah, Rrustemi; Françoise, Gariazzo; Ariel, Eithan, y Loutan, Louis (2003). Language barriers between nurses and asylum seekers: their impact on symptom reporting and referral. *Social science & medicine* 57 (3), 503-512.
- Björn, Gunilla J. (2005). Ethics and interpreting in psychotherapy with refugee children and families. *Nordic Journal of Psychiatry* 59 (6), 516-521.
- — y Björn, Åke (2004). Ethical aspects when treating traumatized refugee children and their families. *Nordic Journal of Psychiatry* 58 (3), 193-198.
- Cohen, Sheldon, Alper, Cuneyt M., Doyle, William J., Treanor, John J. y Turner, Ronald B. (2006). Positive emotional style predicts resistance to illness after experimental exposure to rhinovirus or influenza a virus. *Psychosomatic medicine*, 68(6), 809-815.
- Crezee, Ineke; Hayward, Maria y Jülich, Shirley (2011). The complexities of interpreting in refugee contexts: An examination of issues and practice. *Proceedings of the 'Synergise!' Biennial National Conference of the Australian Institute of Interpreters and Translators*. Anamaria Arnall y Uldis Ozolins (eds.), (110-126). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- —; Jülich, Shirley y Hayward, Maria (2013). Issues for interpreters and professionals working in refugee settings. *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice* 8 (3), 253-273.
- d' Ardenne, Patricia; Ruaro, Laura; Cestari, Leticia; Fakhoury, Walid, y Priebe, Stefan (2007). Does interpreter-mediated CBT with traumatized refugee people work? A comparison of patient outcomes in East London. *Behavioural & Cognitive Psychotherapy* 35 (3), 293-301.
- Dahlvik, Julia (2009). *Interaktion beim Dolmetschen im Asylverfahren*. Wien: Universität Wien.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American psychologist*, 55(1), 34-43.
- Fenton, Sabine (2004). Expressing a well-founded fear: Interpreting in convention refugee hearings. *Benjamins Translation Library* 50, 263-270.
- González, Luis, y Las Heras, Carmen (2010). *Actas de la Jornada: La traducción y la interpretación contra la exclusión social*. Madrid: Centro Virtual Cervantes. <<http://cvc.cervantes.es/lengua/tices/indice.htm>> (Consulta: 6 junio 2016).
- Hebenstreit, Gernot; Pöllabauer, Sonja y Soukup-Unterweger, Irmgard (2009). AsylTerm: Terminologie für Dolmetscheinsätze im Asylverfahren. *Trans-kom* 2 (2), 173-196.

- Holmgren, Helle; Søndergaard, Hanne y Elklit, Aask (2003). Stress and coping in traumatised interpreters: A pilot study of refugee interpreters working for a humanitarian organisation. *Intervention* 1 (3), 22-28.
- Inghilleri, Moira (2005). Mediating zones of uncertainty: Interpreter agency, the interpreting habitus and political asylum adjudication. *The Translator* 11 (1), 69-85.
- Jones, David y Gill, Paramjit S. (1998a). Refugees and primary care: Tackling the inequalities. *BMJ: British Medical Journal* 317 (7170), 1444.
- — y Gill, Paramjit S. (1998b). Breaking down language barriers. The NHS needs to provide accessible interpreting services for all. *BMJ: British Medical Journal*, 316 (7143), 1476.
- Keselman, Olga (2009). *Restricting participation: Unaccompanied children in interpreter-mediated asylum hearings in Sweden*. Linköping: Linköping University.
- —; Cederborg, Ann-Christin; Lamb, Michael E., y Dahlström, Örjan (2008). Mediated communication with minors in asylum-seeking hearings. *Journal of refugee studies* 21 (1), 103-116.
- —; Cederborg, Ann-Christin; Lamb, Michael E., y Dahlström, Örjan (2010). Asylum-seeking minors in interpreter-mediated interviews: what do they say and what happens to their responses? *Child & Family Social Work* 15 (3), 325-334.
- Kolb, Waltraud y Pöchhacker, Franz (2008). Interpreting in Asylum Appeal Hearings: Roles and Norms Revisited. *Interpreting in Legal Settings*. Debra Russell y Sandra B. Hale (eds.), 26-50. Washington DC: Gallaudet University Press.
- Krainz, Klaus; Pinter, Claus y Pöllabauer, Sonja (2006). *Dolmetschen Im Asylverfahren. Handbuch*. Horn: Berger.
- Lai, Miranda y Mulayim, Serat (2010). Training refugees to become interpreters for refugees. *Translation & Interpreting* 2 (1), 48-60.
- Las Heras Navarro, Carmen de (2010a). Traduciendo para los refugiados: servicio de traducciones de la Comisión Española de Ayuda al Refugiado. *Puntoy coma*. <http://ec.europa.eu/translation/bulletins/puntoycoma/119/pyc1196_es.htm> (Consulta: 6 junio 2016).
- — (2010b). Solicitantes de asilo, refugiados, apátridas: una Babel invisible. *La traducción y la interpretación contra la exclusión social*. Luis González y Carmen Las Heras (eds.). Madrid: Centro Virtual Cervantes. <<http://cvc.cervantes.es/lenguaj/tices/indice.htm>> (Consulta: 6 junio 2016).
- — (2011). Refugiados en España en busca de la buena salud, la paz y la seguridad. *La Transmisión del Conocimiento Médico e Internacionalización De Las Prácticas Sanitarias: Una Reflexión Histórica. XV Congreso De La Sociedad Española De Historia De La Medicina*. Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha.
- — (2012). *Derecho a servicios de traducción e interpretación. Informe 2012 de CEAR*, 210-214. Madrid: Catarata. <<http://cear.es/wp-content/uploads/2013/05/Informe-2012-de-CEAR.pdf>> (Consulta: 6 junio 2016).

- Lee, Jieun (2013). A Pressing Need for the Reform of Interpreting Service in Asylum Settings: A Case Study of Asylum Appeal Hearings in South Korea. *Journal of Refugee Studies* 27 (1), 62-81.
- León-Pinilla, Ruth (2015) *La interpretación en el contexto de refugiados: camino hacia el bienestar*. (Tesis doctoral no publicada). Castellón: Universidad Jaume I de Castellón.
- Mahon, Noreen E., Yarcheski, Adela y Yarcheski, Thomas J. (2005). Happiness as related to gender and health in early adolescents. *Clinical nursing research*, 14(2), 175-190.
- Martín, Anne (2000). La interpretación social en España. *La traducción y la interpretación en España hoy: perspectivas profesionales*. Dorothy Kelly (ed.), 207-223. Granada: Comares.
- Maryns, Katrijn (2006). *The asylum speaker: Language in the Belgian asylum procedure*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Merlini, Raffaella (2009). Seeking asylum and seeking identity in a mediated encounter: The projection of selves through discursive practices. *Interpreting* 11 (1), 57-92.
- Mikkelsen, Holly y Solow, Sharon N. (2002). Report from the Front Lines: Multilingual Training-of-Trainers for Refugee Interpreters. *New Designs in Interpreter Education*. Laurie A. Swabey (ed.), 57-78. Minneapolis/St. Paul.
- Miller, Kenneth E. y Rasco, Lisa M. (2004). An ecological framework for addressing the mental health needs of refugee communities. *The Mental Health of Refugees: Ecological Approaches to Healing and Adaptation*, 1-64.
- —; Martell, Zoe L.; Pazdirek, Linda; Caruth, Melissa y Lopez, Diana (2005). The Role of Interpreters in Psychotherapy With Refugees: An Exploratory Study. *American Journal of Orthopsychiatry* 75 (1), 27-39. <<http://dx.doi.org/10.1037/0002-9432.75.1.27>> (Consulta: 6 junio 2016).
- Monnier, Michel-Acatl (1995). The hidden part of asylum seekers' interviews in Geneva, Switzerland: Some observations about the socio-political construction of interviews between gatekeepers and the powerless. *Journal of Refugee Studies* 8 (3), 305-325.
- O'Hara, Maile y Akinsulure-Smith, Adeyinka M. (2011). Working with interpreters: Tools for clinicians conducting psychotherapy with forced immigrants. *International Journal of Migration, Health and Social Care* 7 (1), 33-43.
- Pöchlacker, Franz (1997). Kommunikation mit Nichtdeutschsprachigen in Wiener Gesundheits-und Sozialeinrichtungen. *Dokumentation* 12, 2.
- — y Kadric, Mira (1999). The hospital cleaner as healthcare interpreter: A case study. *The Translator* 5 (2), 161-178.
- — y Kolb, Waltraud. (2009). Interpreting for the record: A case study of asylum review hearings. *Critical link* 5, 119-134.

- — (2011). NT and CI in IS: Taxonomies and Tensions in Interpreting Studies. *Interpreting Naturally: A Tribute to Brian Harris*. Maria José Blasco Mayor y Amparo Jiménez Ivars (eds.), 217-236. Bern: Peter Lang.
- Pöllabauer, Sonja (2003a). *Translatorisches Handeln bei Asylanhörungen. Eine diskursanalytische Untersuchung*. Graz: University of Graz.
- — (2003b). Translationskultur und kulturelle Identität bei gedolmetschten Asylinvernahmen. *Translation Targets: 10th International Conference on Translation and Interpreting*. Prague: Charles University.
- — (2004). Interpreting in asylum hearings: Issues of role, responsibility and power. *Interpreting* 6 (2), 143-180.
- — (2005). “*I don’t understand your English, Miss*”: *Dolmetschen bei Asylanhörungen*. Tübingen: Günter Narr.
- — (2006). During the interview, the interpreter will provide a faithful translation. The potentials and pitfalls of researching interpreting in immigration, asylum, and police settings: Methodology and research paradigms. *Linguistica Antverpiensia* 5, 229-244.
- — (2008). Forschung zum Dolmetschen im Asylverfahren: Interdisziplinarität und Netzwerke. *Lebende Sprachen* 53 (3), 121-129.
- — y Schumacher, Sebastian (2004). Kommunikationsprobleme und neuerungsverbot im Asylverfahren. *Migralex* 1, 20-28.
- Rienzner, Martina (2011). *Interkulturelle Kommunikation im Asylverfahren*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Robb, Nadia, y Greenhalgh, Trisha (2006). “You have to cover up the words of the doctor”: The mediation of trust in interpreted consultations in primary care. *Journal of Health Organization and Management* 20 (5), 434-455.
- Roy, Cynthia B. (1993). The problem with definitions, descriptions, and the role metaphors of interpreters. *Journal of Interpretation* 6 (1), 127-154.
- Ryan, Richard M. y Deci, Edward L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141-166.
- Ryff, Carol D. y Keyes, Corey L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of personality and social psychology*, 69(4), 719.
- Schicho, Walter; Slezak, Gabi; Rienzner, Martina y Schlögl, Lukas (2009). *Dolmetschen bei Gerichten und Asylbehörden in Wien für Verfahrensbeteiligte aus afrikanischen Herkunftsländern, Forschungsbericht, Projektteam „Sprachmittlung bei Gericht und Behörden“*. Wien: Universität Wien.
- Stefanova, Uliana (2010). *Traducción e interpretación para personas en riesgo o situación de exclusión social. La traducción y la interpretación contra la exclusión social*. Luis González y Carmen Las Heras (eds.), 83-86. Madrid: Centro Virtual Cervantes. <<http://cvc.cervantes.es/lengua/tices/indice.htm>> (Consulta: 6 junio 2016).

- Straker, Jane y Watts, Helen (2003). Fit for purpose? Interpreter training for students from refugee backgrounds. *Benjamins Translation Library*, 46, 163-176.
- Tipton, Rebeca, y Furmanek, Olgierda (2016). *Dialogue Interpreting: A Guide to Interpreting in Public Services and the Community*. New York: Routledge.
- Tribe, Rachel (2002). Mental health of refugees and asylum-seekers. *Advances in Psychiatric Treatment* 8 (4), 240-247.
- Veenhoven, R. (2008). Healthy happiness: Effects of happiness on physical health and the consequences for preventive health care. *Journal of Happiness Studies*, 9 (3), 449-469.
- Venuti, Lawrence (1995). *The Translator Invisibility*. Nueva York: Routledge.
- Wadensjö, Cecilia (1998/2009). Community Interpreting. *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. Mona Baker y Gabriela Saldanha (eds.). Nueva York: Routledge.
- Williams, Kirsty (2004). *A qualitative study of refugee interpreters' experiences of interpreting for refugees and asylum seekers in mental health contexts*. Leicester: University of Leicester.

7.1. Recursos electrónicos consultados

(Fecha de consulta: 6 de junio 2016)

- ACNUR (2013). *Solicitantes de Asilo*. <<http://www.acnur.org/t3/a-quien-ayuda/solicitantes-de-asilo/>>.
- España (2009/2014). Ley 12/2009, de 30 de octubre, reguladora del derecho de asilo y de la protección subsidiaria <<http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2009-17242>>.
- APTIC (2014). El gobierno no quiere traductores e intérpretes profesionales ni en las comisarías ni en los juzgados españoles. *Red Vértice*. <<http://www.aptic.cat/noticia/el-gobierno-no-quiere-traductores-e-interpretes-profesionales-ni-en-las-comisarias-ni-en-los-juzgados-espanoles>>.
- IHAD, IMIR, CEIPES y RESPECT (2010). *Lifelong Learning Programme (2008-2010)*. <http://ec.europa.eu/education/tools/llp_en.htm>.
- Minas, Harry; Stankovska, Malina, y Ziguras, Stephen (2001). *Working with interpreters: Guidelines for mental health professionals*. Victoria: VTPU. <http://www.vtmh.org.au/docs/interpreter/VTPU_GuidelinesBooklet.pdf>.
- OACDH (2012). *Convención sobre el Estatuto de los Refugiados*. <<http://www2.ohchr.org/spanish/law/refugiados.htm>>.
- Red Vértice (2014). *Retiren el proyecto de ley orgánica que modifica la LECrim*. <<https://www.change.org/p/pablo-casado-retiren-el-proyecto-de-ley-org%C3%A1nica-que-modifica-la-lecrim>>.
- RITAP (2011). *Libro Blanco de la traducción y la interpretación institucional*. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores. <http://ec.europa.eu/spain/pdf/libro_blanco_traducccion_es.pdf>.

- Stanners, Peter (2012). Poor interpreters put asylum seekers at risk. *The Copenhagen Post* (11/09/2012). <<http://cphpost.dk/news>>.
- UNHCR (2009). *Self-Study Module 3: Interpreting in a Refugee Context*. Ginebra: United Nations High Commissioner for Refugees. <<http://www.refworld.org/docid/49b6314d2.html>>.

La interpretación social y la mediación intercultural en el ámbito escolar. Un estudio exploratorio sobre las necesidades de interpretación en la ciudad de Córdoba

Aurora Ruiz Mezcua | Elena Soria López

aurora.ruiz@uco.es | elenasoria3@gmail.com
Universidad de Córdoba

Recibido: 12/04/2016 | Revisado: 12/05/2016 | Aceptado: 13/09/2016

Resumen

Con este trabajo pretendemos mostrar el panorama de la interpretación social y la mediación intercultural en el ámbito escolar en Córdoba. Para ello, establecemos un marco teórico, analizamos la figura de mediador intercultural e intérprete en los centros escolares y recopilamos la regulación vigente. Nuestro estudio exploratorio parte del vacío profesional y escasez de expertos con formación específica contratados en este campo. Para su comprobación, realizamos un estudio con la finalidad de conocer las necesidades lingüísticas del sector educativo primario y los problemas que de él se derivan. Dicho estudio se efectúa mediante una encuesta y entrevistas a directores y otros miembros de ocho centros públicos, pertenecientes a los alrededores del barrio con mayor inmigración (Ciudad Jardín). Los resultados del estudio muestran la ausencia de expertos haciendo que los propios profesores tomen decisiones ante dificultades comunicativas, culturales y lingüísticas a la hora de tratar con familias inmigrantes.

Palabras clave: interpretación social, mediación intercultural, ámbito escolar, regulación, colegio.

Abstract

Public Sector Interpreting and Intercultural Mediation in Educational Settings. An Exploratory Study on Interpreting Needs in the City of Córdoba (Spain)

The aim of this paper is to show the public sector interpreting and intercultural mediation panorama in educational-settings in Córdoba. We provide the theoretical background, then the role of interpreters and intercultural mediators in educational-settings is analyzed, as well as the regulations in force. Our exploratory study stems from the existence of a professional gap and an important lack of trained experts working within this field. An exploratory research is carried out to identify the linguistic needs in educational-settings and problems that can arise. The research was conducted through a questionnaire, followed by interviews with headmasters and other staff members of eight schools, all located in the proximities of the area of *Ciudad Jardín*, the highest recipient of immigration. The results show that there are no linguistic professionals in the area, leaving teachers exposed to both communicative, cultural and linguistic difficulties when communicating with immigrant families.

Keywords: community interpretation, public sector interpreting, intercultural mediation, educational-settings, regulations, schools.

1. Introducción

Desde hace algunas décadas, España se ha ido conformando como un país multicultural en el que conviven ciudadanos procedentes de diversos lugares del mundo. Según el INE, la cifra de población extranjera¹ a 01/01/2015 es de 4.729.644².

Los inmigrantes que se asientan en España gozan de los mismos derechos que los españoles, siendo el derecho a la educación uno de ellos. De acuerdo con cifras del Ministerio de Cultura, Educación y Deporte del curso escolar 2014/2015, la enseñanza de régimen general que recibe más inmigración es la educación primaria³, al tratarse de la enseñanza que cubre los primeros años de educación. De este modo, en el curso escolar 2014/2015, los centros de educación primaria contaron con 243.113 inmigrantes⁴, un 8,7% del total del alumnado.

Estas cifras no son simples datos numéricos, sino que hacen énfasis en la necesidad que presenta la sociedad española de atender a este colectivo mediante la figura del mediador intercultural o intérprete. En palabras de Jiménez Ivars (2012: 80-81) «los países desarrollados se han visto en la necesidad de atender a más colectivos de personas que desconocen la lengua autóctona».

En España el nivel de concienciación es bajo y todavía no se goza de un reconocimiento pleno de la profesión. Sin embargo, en los últimos años, las Administraciones locales y regionales han empezado a tomar conciencia contratando a especialistas lingüísticos, pues los ciudadanos extranjeros se veían obligados a comunicarse con la colaboración de otros inmigrantes o familiares (Íbid.: 80-81).

La interpretación social, definida por Mikkelson (1996: 126) como la actividad que permite que las personas que no hablan un idioma se comuniquen mediante proveedores de servicios públicos, se relega a un segundo plano, puesto que los inmigrantes que tienen dificultades suelen acudir a familiares dispuestos a ayudarles o a voluntarios no formados, que intentan superar las barreras lingüísticas que se les presenten (Ruiz Mezcuca 2010: 2).

Por lo tanto, la figura del intérprete o mediador intercultural es necesaria en una sociedad multilingüe como la que representa España en la actualidad (Valero-Garcés y Dergam 2003: 265).

2. Interpretación social en el ámbito educativo

La interpretación social es probablemente la variante más antigua de todas las profesiones, pues siempre ha sido imprescindible desde el momento en el que las diferentes sociedades comenzaron a interactuar entre ellas. A pesar de ello, está muy poco normalizada y, generalmente, goza de poco prestigio. Esta falta de normalización y de prestigio es uno de los temas más recurrentes y estudiados dentro de la bibliografía disponible sobre IS.

Como señala Martín (2000: 207) los temas más tratados son «[...] la falta de reconocimiento o poca consideración de la profesión, el uso de intérpretes no profesiona-

les, la indefensión de comunidades de inmigrantes a causa de la falta de interpretación adecuada, la polémica...».

Una de las causas es la idea equívoca de que cualquier persona que sea bilingüe o hable dos idiomas puede realizar esta actividad por la supuesta falta de especialización. Hasta ahora estos servicios los han llevado a cabo familiares o amigos. Pero como indica Iliescu (2004: 36) « la amabilidad de estos intérpretes no es suficiente, dando lugar en algunos casos a situaciones complicadas en las que la exactitud comunicativa resulta difícil».

En relación al ámbito escolar, hay que señalar la falta de documentación y estudios al respecto. Aunque existe regulación, reflejada más adelante, no hay bibliografía específica sobre la interpretación social en el ámbito escolar. Sí que hay, sin embargo, información sobre la figura incipiente del mediador intercultural. Las razones de la falta de material se pueden atribuir a:

- Escaso reconocimiento de la profesión, como se ha señalado en los párrafos anteriores.
- Intrusismo laboral: desde voluntarios de ONG, familiares o amigos de los interesados, hasta personas inscritas en el INEM. Normalmente, los propios alumnos, profesores u otros familiares, actúan de intérpretes. Corsellis (2008: 103) advierte de los problemas que se podrían derivar en este ámbito « children can find the interpreting process bewildering and there are occasions [...] where the information exchange is fragile enough as it is without adding complications».
- Interferencias entre mediador intercultural e intérprete en este ámbito concreto de actuación.
- Recortes de presupuestos en educación debido a la reciente crisis económica cuyas políticas de austeridad han prescindido de muchos profesionales.

Sí que existe bibliografía referida a una de las actividades más comunes en el ámbito escolar: tutorías o reuniones con los profesores en las que intervienen los padres del alumnado inmigrante. En estos casos, el intérprete pasaría a ser mediador también, ya que el niño y sus padres provienen de otra realidad lingüística y vital (Íbid.: 139). En consecuencia, el intérprete tiene que entender que los padres tendrán aptitudes distintas, por ejemplo, en la participación en deportes o la participación en excursiones. De este modo, el intérprete tendrá que hacer sentir a ambas partes cómodas para que todo repercuta en beneficio del menor.

Hay que recalcar la importancia que tiene la figura del intérprete en la vida de la familia inmigrante una vez que se produce el proceso de escolarización, puesto que estas familias se encuentran con una dificultad añadida al no tener el idioma. Garreta (2008: 140-1) indica que la comunicación se hace imposible debido al conocimiento insuficiente o nulo de la lengua por parte de algunos padres y por la dificultad de las escuelas para tener servicios de interpretación. Debido a esta situación la comunicación se limita a una simple transmisión de información sobre reglamentos, cali-

ficaciones o problemas de comportamiento. Estos problemas justifican la necesidad de estas figuras.

En cuanto a las modalidades de interpretación más usadas, de acuerdo con Jiménez Ivars (2012: 81), la modalidad por excelencia es la interpretación de enlace o telefónica. También se dan otras como la traducción a vista o la interpretación de signos.

En cuanto a la interpretación telefónica en España destaca *Dualia*. Esta empresa presta servicios de interpretación telefónica en más de 50 idiomas. Tanto en su propia página web⁵ como en un artículo de Helguera et al. (2011: 62) se explican algunos detalles del funcionamiento de este servicio. Está disponible las 24 horas del día, los 365 días del año, en un total de 7 idiomas entre los que se incluyen el inglés, el francés, el alemán, el chino, el ruso, el árabe y el rumano.

La traducción a vista también es muy frecuente en colegios, sobre todo de notas, informes o documentos escritos. Normalmente se lleva a cabo por parte de los propios alumnos. Corsellis (2008: 31-2) señala que en estos contextos los alumnos se ven tentados a no decir la verdad sobre lo que está escrito para mitigar la presión a la que están sometidos por ser alumnos de nuevo ingreso.

Por otra parte, la importancia de la interpretación de signos en el ámbito educativo en España es innegable, ya que los colegios deben atender a los alumnos con discapacidades.

With the focus of such efforts at the ‘social rehabilitation’ of the deaf placed on employment raining and education in general, sign language interpreting in educational settings (educational interpreting) went on to become one of the most significant types of intra-social interpreting (Pöchhacker 2009: 14).

En la actualidad, las modalidades de interpretación que están mejor integradas en los centros españoles están sufriendo duros recortes que le afectan de lleno. Además de la incisión de los recortes sobre estas modalidades, los intérpretes sufren precarias condiciones laborales al no gozar estas modalidades anteriores de un completo reconocimiento en la sociedad.

3. ¿Mediador intercultural o intérprete social para el sector de la educación?

Existe una creciente controversia sobre quién debe actuar de enlace en los contextos educativos: el mediador intercultural o el intérprete. En la práctica, resulta complicado establecer una línea que separe perfectamente las competencias de ambos. La

diferencia principal es que la mediación intercultural, supera la barrera del idioma, es decir, se relaciona directamente con la diferencia entre las culturas de los interlocutores que intervienen, e intenta solucionar los problemas que se pueden derivar de esta confrontación. El intérprete, en cambio, tiene un código deontológico al que ceñirse,

dado su rol de facilitador de la comunicación desde un punto de vista estrictamente lingüístico.

En toda traducción o interpretación los aspectos culturales llevan su propia impronta y concretamente en el ámbito de la IS, la imparcialidad del intérprete se puede ver comprometida, por ello se recomienda que el profesional se limite a sus funciones, y a no ser que se requiera de una aclaración cultural necesaria para que la comunicación fluya, no deberá caer en el terreno de la mediación (Espacio web *Linkterpreting* 2015: en línea).

Abril Martí (2006: 146) apunta que «en general en toda España la figura del mediador intercultural con funciones de traducción e interpretación ha cobrado gran auge como vía de comunicación con las minorías alófonas». Llevot (2002) en Priegue Caamaño (2008: 322) indica que la labor del mediador consiste en:

Mejorar la relación existente entre la escuela y los progenitores a la vez que pretende garantizar la igualdad de oportunidades entre todos los alumnos [...] incentivando su participación, así como avanzar en la adaptación del currículo a la diversidad cultural existente.

Ortiz Cobo divide las funciones del mediador en tres: facilitar activamente la convivencia, tolerancia y respeto; implicarse y participar en la toma de decisiones de la vida del centro; y servir de puente entre las madres y padres y el centro (2006:19).

No cabe duda de que el surgimiento del mediador intercultural indica la preocupación que se deriva de la interculturalidad en los centros educativos españoles. Como Abril Martí (2006: 147) expresa se ve reflejada en el desarrollo de estrategias pedagógicas multiculturales, en la formación de docentes centrados en la diversidad cultural de su alumnado, y, principalmente, en la figura del mediador intercultural. Aun así, no todos los centros cuentan con una persona que ejerza de mediador intercultural. A día de hoy el docente entiende por mediador intercultural a cualquier alumno, compañero de clase o familiares que sean competentes en ambos idiomas (Ortiz Cobo 2006: 569).

Muchos expertos hablan del flujo entre las dos disciplinas, pues, en muchas ocasiones, se solapan. Desde un enfoque conciliador, la mediación puede contribuir a que la IS dé mejores resultados. Foulquié y Abril Martí (2013: 209) indican que tanto intérpretes como mediadores cumplen un papel esencial en la sociedad española. El problema se presenta cuando se le piden a los mediadores que interpreten y viceversa. Dejando a un lado las diferencias, las dos disciplinas convergen en un mismo punto: su escasa normalización. La mediación, además de que se suele confundir y mezclar con la IS, es una profesión nueva y que, por consiguiente, está poco regulada.

De acuerdo con García et al. (2002) en Hernández Plaza (2006: 93), «la mediación intercultural está en proceso de construcción».

Algunos autores atribuyen el crecimiento de la figura del «mediador cultural» a una falta de conocimiento de los contenidos que se tratan en Traducción e Interpretación, pues no solo se aprende una lengua, sino que el conocimiento de la cultura

para un intérprete es indispensable. En esta línea de pensamiento Martín (2002), en Abril Martí (2006: 148) señala que esto revela el «desconocimiento de la traducción e interpretación como actividades profesionales especializadas y hasta cierta influencia de la percepción errónea de que la traducción e interpretación solo se ocupan de las lenguas y no de la cultura».

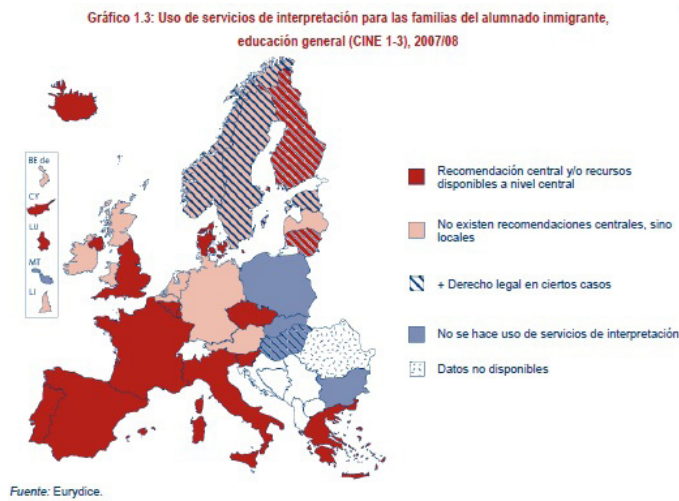
4. Regulación sobre interpretación social y mediación intercultural en Europa, España y Andalucía

A nivel europeo, desde los movimientos migratorios que se dieron en Europa en los años 50 (Priegue Caamaño 2008: 267), se ha intentado fomentar la educación intercultural y salvaguardar los derechos de los inmigrantes con vistas a la educación. Uno de las organizaciones que mayor peso ha tenido en este ámbito ha sido el Consejo de Europa, que desde principios de siglo se ha ido reuniendo en numerosas ocasiones para tratar asuntos de educación. Este interés dio sus frutos en 2006 con la creación de *Eurydice* o Red Europea sobre Educación. Se trata de una red que proporciona información y analiza los sistemas y políticas educativas de la Comunidad Europea. Esta red se engloba dentro de la Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural de la Comisión Europea. Según su página web oficial en castellano, su cometido es el siguiente: «aplicar diversos aspectos de más de 15 programas y medidas financiados por la Comunidad en los ámbitos de la educación y la formación, la ciudadanía activa, la juventud, el sector audiovisual y la cultura».

En un informe publicado en 2009 y bajo el título «Integrating immigrant children into schools in Europe» aparece un epígrafe específico sobre el uso de intérpretes en el ámbito escolar. Es curioso que ya desde un principio el título del epígrafe advierta de la naturaleza de estos servicios. El epígrafe se titula *El uso de los intérpretes: se fomenta pero rara vez constituye un derecho legal*. Este documento apunta que en muchos países de la Unión Europea se hace uso de intérpretes cuando la familia inmigrante lo requiere, sobre todo, en niveles de educación primaria y secundaria.

En la siguiente ilustración se detalla el empleo de intérpretes a nivel europeo. En el caso de España, hay recomendación central pero esto no se traduce necesariamente en su cumplimiento.

Ilustración 1: Uso de Intérpretes para alumnos inmigrantes. Eurydice.



A su vez, el documento señala que la mayoría de las Comunidades Autónomas españolas ofrecen mediadores a los centros, los cuáles también ejercen de intérpretes para las familias y colegios. Sin embargo, varias líneas más abajo se puede leer lo siguiente «en la práctica, los centros educativos suelen pedir a los alumnos inmigrantes o a las familias que llevan tiempo viviendo en el país que actúen como intérpretes para los nuevos estudiantes y las familias» (Eurydice 2009: 15).

En cuanto a la regulación vigente en España, a tenor de la Ley Orgánica 4/2000, Artículo 3, se establece que todos los inmigrantes que se encuentren bajo suelo español gozan de los mismos derechos y libertades que los españoles.

Los extranjeros gozarán en España de los derechos y libertades reconocidos en el Título I de la Constitución en los términos establecidos en los Tratados internacionales, en esta Ley y en las que regulen el ejercicio de cada uno de ellos [...] se entenderá que los extranjeros ejercitan los derechos que les reconoce esta Ley en condiciones de igualdad con los españoles (4/2000 Art. 3).

Asimismo, en el Artículo 22, se reconoce el derecho de los inmigrantes a la asistencia en todos los procesos administrativos y judiciales, teniendo derecho a un intérprete si no comprenden o hablan la lengua que se utilice.

Los extranjeros que se hallen en España tienen derecho a asistencia letrada en los procedimientos administrativos que puedan llevar a su denegación de entrada, devolución, o expulsión del territorio español y en todos los procedimientos en materia de protección internacional, así como a la asistencia de intérprete si no comprenden o hablan la lengua oficial que se utilice (4/2000 Art. 22).

La Ley de Extranjería o Ley Orgánica 4/2000 entró en vigor el 1 de febrero de 2000. Esta versa sobre los derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. La última modificación de este documento se realizó el 31 de marzo de

2015. Dentro de este documento, en el Artículo 2.2, se encuentra la primera mención en referencia a la educación:

Especialmente, [...] desarrollarán medidas específicas para favorecer la incorporación al sistema educativo, garantizando en todo caso la escolarización en la edad obligatoria, el aprendizaje del conjunto de lenguas oficiales, y el acceso al empleo como factores esenciales de integración (4/2000 Art. 2.2).

En este artículo se menciona la incorporación al sistema educativo, pero es el Artículo 9 el que se centra en el derecho a la educación de los inmigrantes. En relación al uso de intérpretes, como se anticipó al principio, queda patente en esta ley en los Artículos 22.2, 26.2, referente al ámbito jurídico, y el 62, en un plano más general, que tienen derecho «a ser asistido de intérprete si no comprende o no habla castellano y de forma gratuita, si careciese de medios económicos». Sin embargo, el empleo de intérpretes en el ámbito escolar no está regulado por ley, aunque sí se reconoce en el ámbito jurídico.

Andalucía, por otra parte, es una comunidad autónoma en la que se han creado numerosos planes e intentos de integración de inmigrantes. Tanto es así, que hay un plan específico de ayuda al alumnado inmigrante. La Consejería de Justicia e Interior es la institución responsable de las políticas migratorias en Andalucía. Desde el año 2001 ha ido aprobando planes integrales para la inmigración que se amparan, a su vez, a la ya mencionada Ley Orgánica 4/2000 en materia de integración de inmigrantes. Uno de los planes, que entrará en vigor próximamente, incorpora ya la figura del intérprete, el denominado III Plan Integral para la Inmigración en Andalucía Horizonte 2016. Este plan tiene su primer antecedente en el I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía del año 2004. Este primer plan se creó en respuesta a la Ley de Extranjería y se creó como instrumento de planificación y coordinación de política sobre inmigración de la Junta de Andalucía.

Un aspecto destacable de esta primera iniciativa integradora sería el avance que supuso en el área de cooperación al desarrollo, y es que en este documento ya se menciona la figura del mediador intercultural. Es más, se propone la creación de un Título de Técnico Superior en Mediación Cultural y se crea la Escuela Andaluza de Mediadores Interculturales.

Posteriormente, surgió el II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía como respuesta a los cambios que habían acontecido desde la creación del I Plan. En la página oficial de la Junta de Andalucía aparecen recogidos sus principales objetivos:

Favorecer la integración social, laboral y personal de los inmigrantes, como sujetos de derechos y deberes en el seno de la sociedad andaluza, así como asegurar el acceso de este colectivo, en condiciones de igualdad, a los servicios básicos comunes al conjunto de la población, como la sanidad, la educación, el empleo, la vivienda, los servicios sociales o la atención jurídica.

Pero no fue hasta la llegada del tercer plan cuando se nombra por primera vez el uso de intérpretes a nivel andaluz. Uno de los grandes avances que se proponen impulsar son los servicios de interpretación y asistencia en materia laboral y de empleo. Otro gran proyecto que se ampara bajo este plan y que se relaciona directamente con la interpretación es «Hablamos tu idioma», un servicio de interpretación telefónica a disposición de la población inmigrante de Andalucía. Este proyecto, que aún no está presente en todo el territorio andaluz, sí que se ha puesto en marcha en algunas localidades⁶.

En 2007, entró en vigor la Orden de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (BOJA nº 33 del 14/02/2007). Esta iniciativa nació del II Plan Integral para la inmigración en Andalucía. En este plan se vuelve a mencionar la figura del mediador intercultural, recogido en el apartado de áreas de intervención, en concreto, en el área socio-educativa.

Todos estos esfuerzos educativos para la integración de los inmigrantes y fomento de la interculturalidad en las aulas andaluzas se recogen en la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía:

g) Reconocimiento del pluralismo y de la diversidad cultural existente en la sociedad actual, como factor de cohesión que puede contribuir al enriquecimiento personal, intelectual y emocional y a la inclusión social.

Queda patente el deseo de esta comunidad autónoma para que la interculturalidad sea un elemento enriquecedor y no centro de disputas. Tal deseo llega hasta tal punto que la Federación Andalucía Acoge⁷, que surgió en 1991, lleva a cabo cursos de mediadores interculturales.

Además, en relación con el ámbito escolar, la Junta de Andalucía posee un portal específico a disposición del alumnado inmigrante. Entre otros documentos, se encuentra una guía básica en la que se explican cuestiones fundamentales sobre el sistema educativo español. Está disponible en 9 idiomas. Otro de los documentos de este portal es una guía sobre la educación intercultural en la que aparece el papel del mediador intercultural y la función de la A.T.A.L (Aula Temporal de Adaptación Lingüística).

Ya que el estudio exploratorio se centra en Córdoba, en concreto, es pertinente añadir que dentro de Ayuntamiento de Córdoba los Servicios Sociales tienen un papel decisivo en cuestiones de interpretación y mediación intercultural, puesto que han puesto en funcionamiento la denominada «Unidad de Intervención Social de Calle». Es más, en el año 2014 se publicó un Programa de Mediación Intercultural creado por la Oficina Municipal de Inmigración. En este documento, se expresan algunos objetivos específicos que se pretenden mejorar en relación a la integración de inmigrantes en la provincia. Se centra principalmente en el desconocimiento del idioma, que es un factor principal en la no integración en la sociedad de los alumnos.

5. Metodología

Este trabajo se fundamenta en la recopilación de información a través de varios sistemas. Primero se ha llevado a cabo un exhaustivo proceso de documentación sobre la interpretación en España, los estudios de mediación intercultural, la IS y la interpretación en contextos educativos. Para cuestiones administrativas y legislativas se han consultado fuentes como las páginas webs y publicaciones del Ministerio de Educación, *Eurodyce*, la Junta de Andalucía, la Ley Orgánica o el INE.

5.1. Selección de la muestra

Para sustentar la investigación se creó un cuestionario, detallado en el apartado siguiente, que se realizaría en centros de educación infantil y primaria públicos, tanto bilingües⁸ como no bilingües, seleccionados según unas características concretas, que son la financiación⁹ y la ubicación en el barrio con mayor inmigración de Córdoba.

Ilustración 2: Alumnado según centro de enseñanza (MECD)

Evolución del alumnado extranjero

	Cursos			
	2003-04	2008-09	2012-13	2013-14
TOTAL	402.116	755.587	763.215	731.167
Enseñanzas de Régimen General	392.774	730.118	732.793	705.575
E. Infantil	78.986	126.920	151.334	152.214
E. Primaria	174.722	308.896	257.158	243.113
Educación Especial	1.331	3.312	3.974	3.924
ESO	107.533	216.585	205.128	190.126
Bachilleratos	15.520	33.493	47.991	47.710
FP - Ciclos Formativos Grado Medio	5.681	18.557	31.530	31.962
FP - Ciclos Formativos Grado Superior	5.859	13.636	18.171	17.798
Programas de Cualificación Profesional Inicial ⁽¹⁾	3.142	8.719	17.507	16.520
No consta enseñanza (EE. Rég. General)	-	-	-	2.208
Enseñanzas de Régimen Especial	9.342	25.469	30.422	25.592

(1) En los cursos 2003-04 y 2008-09 se incluye alumnado extranjero de Programas de Garantía Social.

De esta forma, la muestra está formada por ocho centros públicos que pertenecen a los alrededores del barrio de Ciudad Jardín.

Los centros que han participado son los siguientes:

- *C.E.I.P Al-Ándalus*
- *C.E.I.P Ciudad Jardín*
- *C.E.I.P Eduardo Lucena*
- *C.E.I.P Enríquez Barrios*
- *C.E.I.P Europa*
- *C.E.I.P Salvador Vinuesa*
- *C.E.I.P Santos Mártires*
- *C.E.I.P Vista Alegre*

En la siguiente ilustración se puede advertir la localización de estos centros, todos ellos ubicados en la primera zona.

Ilustración 3: Zonas de escolarización infantil y primaria Córdoba



5.2. Elaboración de la encuesta-entrevista

El instrumento de medición empleado es una encuesta de elaboración propia formada por una serie de campos de identificación de la muestra, seguidos de 13 afirmaciones, entre cuyas respuestas se podía elegir el siguiente continuum: absolutamente incierto, no es cierto, parcialmente cierto, cierto y muy cierto.

La encuesta está dividida en dos partes, la primera se corresponde con datos de carácter general.

La segunda parte de la encuesta consta de trece afirmaciones seguida de un apartado de comentarios, en el cual los entrevistados podían comentar algunos de los aspectos de la encuesta o añadir alguna opinión personal al respecto.

El cuestionario se mandó por correo electrónico a todos los centros recogidos en la lista. Tras esperar varias semanas, ninguno de los colegios con los que se contactó contestó al correo oficial que la Junta de Andalucía proporcionaba, por lo tanto, nos personamos en cada uno de ellos con el objetivo de que algún miembro del profesorado se prestara a contestar las encuestas.

5.2.1. Encuesta sobre Interpretación social y mediación intercultural en el ámbito escolar

- 1. Nombre del Centro de Educación Infantil y Primaria:
- 2. Alumnos matriculados en el centro durante el curso académico 2014/15:
- 3. Alumnos de origen inmigrante matriculados durante el curso académico 2014/15:
- 4. Seleccione el lugar de origen e indique al lado el país de procedencia:

- Europa
- África
- Oceanía
- Asia
- América

A continuación, va a encontrar una serie de afirmaciones. Lea, por favor, cada una de ellas e indique su respuesta subrayando o rodeando con un círculo uno de los números (del 1 al 5) que aparecen al lado de cada afirmación.

Absolutamente Incierto	No es Cierto	Parcialmente Cierto	Cierto	Muy Cierto
1	2	3	4	5

1. El centro posee normativa con relación al proceso de inmersión de alumnos inmigrantes	1	2	3	4	5
2. Esta normativa viene impuesta por la Junta de Andalucía u organismo estatal	1	2	3	4	5
3. Esta normativa viene impuesta por el propio centro	1	2	3	4	5
4. Hay servicios de interpretación o mediación intercultural a disposición de las familias de los alumnos inmigrantes	1	2	3	4	5
5. Cuando no hay servicios, el propio alumno ejerce de intérprete o mediador intercultural	1	2	3	4	5
6. Cuando no hay servicios, un amigo de la familia ejerce de intérprete o mediador intercultural	1	2	3	4	5
7. Cuando no hay servicios, algún miembro del profesorado ejerce de intérprete o mediador intercultural	1	2	3	4	5
8. El proceso de escolarización del alumno inmigrante es igual que el proceso de un alumno español	1	2	3	4	5
9. A los alumnos inmigrantes se les presta más atención que al resto de los alumnos	1	2	3	4	5
10. La mayoría de los alumnos inmigrantes entran sin conocimiento de español	1	2	3	4	5
11. Hay clases extraescolares de enseñanza de español para alumnos inmigrantes	1	2	3	4	5
12. Estos alumnos se encuentran con más dificultades que el resto de los alumnos	1	2	3	4	5
13. Valoración personal de la importancia de servicios de interpretación y mediación intercultural en colegios	1	2	3	4	5

Comentarios:

5.3. Entrevista en los centros de enseñanza infantil y primaria

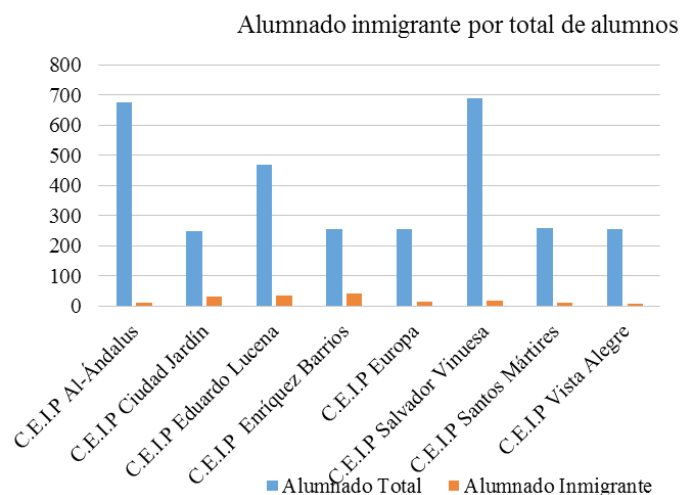
El proceso fue siempre el mismo. Se entraba a los centros y en la secretaría o conserjería del centro se informaba sobre el estudio y se nos asignaba un día y hora para la realización de la encuesta. En la mayoría de los centros, los directores eran los que contestaban a las preguntas, seguidos de secretarios o jefes de estudios, pues conocían de primera mano los datos de sus centros, y en casos muy concretos, los propios maestros.

El patrón de realización de la encuesta también fue el mismo en todos los casos, con la encuesta como base de la entrevista, se le iban preguntado a los directores, secretarios, jefes de estudios o maestros, en un primer momento las preguntas referentes a los datos concretos, y en un segundo lugar, el listado de afirmaciones. En muchos casos los entrevistados añadían datos que no estaban presentes en la encuesta, iniciando así una enriquecedora conversación sobre el tema. Una vez acabada, se le pedía su nombre y función en el centro.

6. Resultados: Las necesidades de interpretación en los centros escolares públicos de Córdoba

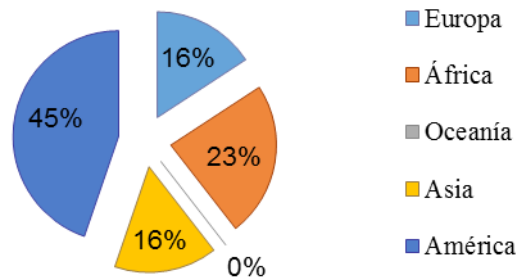
Los resultados de las encuestas se van a dividir primero por centros con el número de alumnos inmigrantes por total de alumnos en cada centro, y, posteriormente, se muestran la gráfica de origen, que se ha aunado para facilitar la comparación de los resultados, así como las afirmaciones. De este modo, primero aparecerán los datos numéricos por centros y después la procedencia, finalizando con los resultados conjuntos de las afirmaciones.

Para la realización de este estudio se ha optado por incluir en el número de alumnos inmigrantes solo aquellos que no cuentan con la nacionalidad española, es decir, los alumnos de familia inmigrante pero nacidos en España computan como alumnado no inmigrante. Este criterio se aplica en todos los centros que han participado en el estudio.



En relación a la procedencia, la mayoría provienen de América seguidos por África, Europa y Asia. Para el cálculo de porcentajes, se ha contado el número de países por continente que los representantes de los centros proporcionaron, dando como resultado el continente del que emigraban la mayoría.

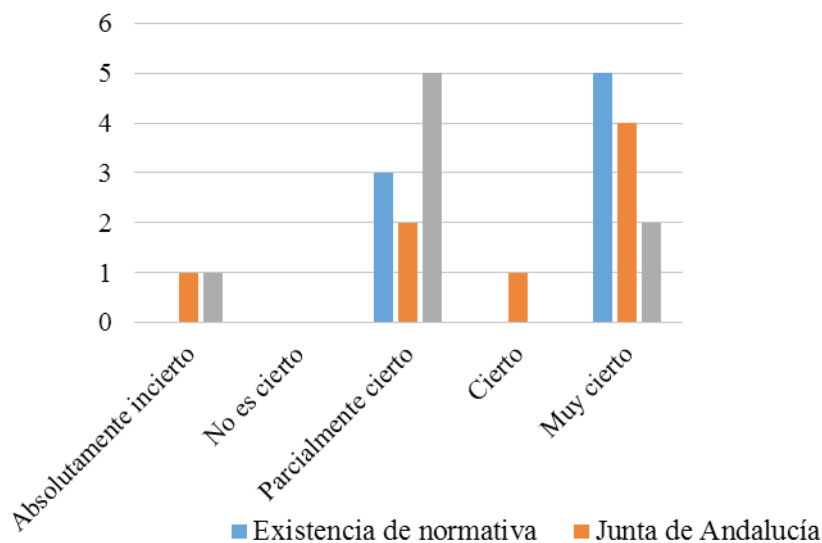
Procedencia alumnado



Resultados afirmaciones

En las tres primeras afirmaciones se le preguntaba a los encuestados si el centro poseía normativa respecto al alumnado inmigrante. Se puede observar como la mayoría de los centros sí que poseen normativa específica sobre este asunto, recogida en sus normativas y reglamentos. En algunos casos, los centros eligieron la opción neutral pues no era el centro quien la gestionaba sino la Junta de Andalucía. Se podría decir, por tanto, que la mayoría de la normativa en relación al alumnado inmigrante viene dictada por la Junta de Andalucía. En los casos restantes, el propio centro se encarga de recogerla en sus normativas y reglamentos.

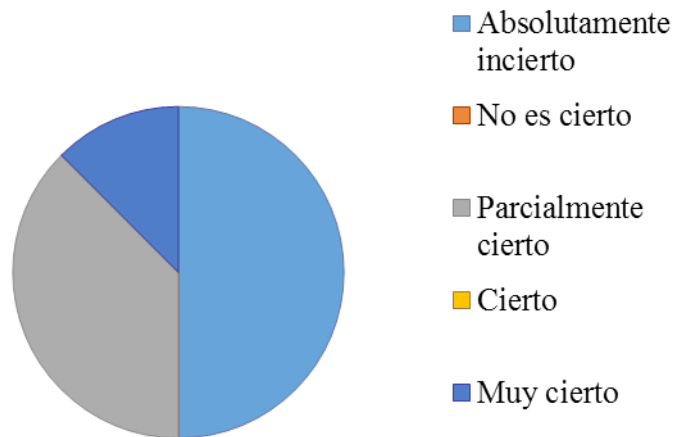
Normativa



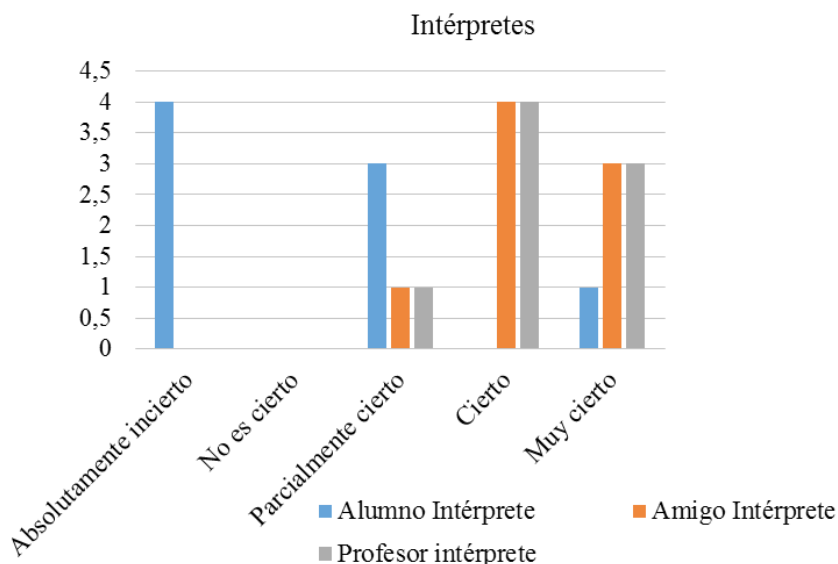
La siguiente gráfica recoge los servicios de interpretación o mediación intercultural a disposición de los colegios. Se puede observar como en la mayoría no existen,

mientras que los que optaron por *parcialmente cierto* argumentaban que en algunos casos en los que la situación era más grave sí que había servicios de interpretación. Pero ni mucho menos su participación está regulada o establecida.

Servicios interpretación y mediación intercultural

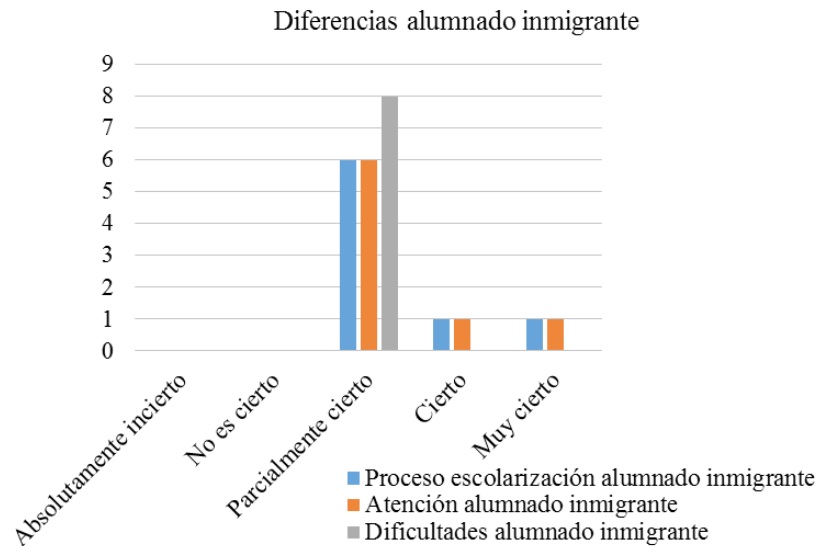


Las siguientes afirmaciones arrojan luz sobre qué persona suele ejercer de intérprete cuando no hay un profesional. En muchos de los casos, el alumno tiene que actuar como intérprete por la falta de expertos. En otros casos, los amigos de la familia asimilan el papel del intérprete. Muchos centros coinciden en que el profesor suele adoptar el papel de intérprete en la mayoría de las ocasiones cuando no hay disponible ningún intérprete o mediador intercultural.

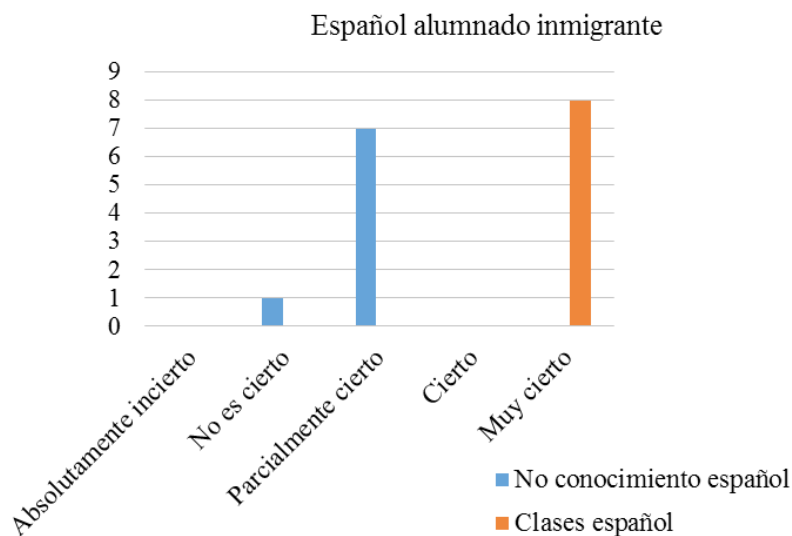


En el siguiente gráfico se ve reflejado el estatus de los alumnos inmigrantes, por ejemplo, se preguntó si el proceso de escolarización de los inmigrantes era igual que el de los nacionalizados españoles. La mayoría contestaron con un *parcialmente cierto* porque dependía de las circunstancias del alumno. Es decir, normalmente su proceso

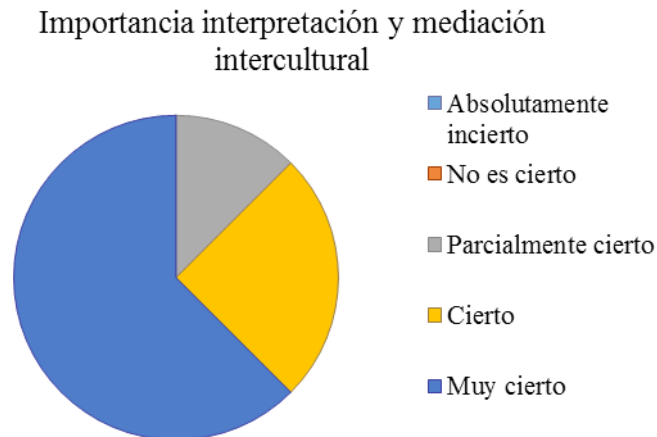
de escolarización es igual que el de los españoles, pero en los casos en los que los alumnos tienen problemas de mayor calibre el proceso no es igual. Por otro lado, la mayoría de los encuestados contestaron que la atención del alumno inmigrante suele ser la misma, teniendo siempre presente excepciones como procesos de escolarización irregulares. Los encuestados mostraron en esta afirmación cierta reticencia a la hora de hablar de las dificultades, pero, en general, todos apuntaban a que no había conflictos o dificultades con estos alumnos.



La siguiente gráfica se centra en el conocimiento de español de los alumnos inmigrantes. De nuevo, depende de la situación y condiciones que rodeen a la escolarización del alumno. Normalmente no lo conocen. En cuanto a la enseñanza y existencia de clases de español, el 100% de los centros estaban totalmente de acuerdo, pues la Junta de Andalucía ha creado en todos los centros la llamada Aula Temporal de Adaptación Lingüística, en la que una profesora de español acude dos veces por semana para reforzar el conocimiento del español para los alumnos que lo necesiten.



Por último, casi todos los encuestados coinciden en la importancia de la interpretación social y la mediación intercultural en el ámbito escolar, pero es cierto que el grado de acuerdo sube cuanto más alumnos inmigrantes haya en el centro. Esto es, en los centros en los que hay menos alumnos de origen inmigrante no se pone tanto énfasis en la existencia de estos profesionales y viceversa.



7. Conclusiones

De acuerdo con los resultados, se puede deducir que en la mayoría de los centros la realidad es la misma: hay una carencia de servicios de interpretación para el alumnado inmigrante y sus familias. Es curioso observar como las encuestas suelen ser más parecidas en función de la cercanía entre los centros. Esto es, los colegios que están más céntricos en el área de influencia escolar seleccionada siguen unos patrones muy parecidos, ya que en los centros confluyen un mayor número de inmigrantes. Sin embargo, los colegios que se encuentran en la periferia de la zona de influencia presentan, a su vez, patrones parecidos, pues tienen un número menor de alumnos de procedencia inmigrante.

Otro resultado significativo es el hecho de que los alumnos que tienen una misma nacionalidad comparten similitudes con respecto a su proceso de escolarización y necesidades de interpretación, independientemente del centro al que vayan. A continuación se muestra la situación de las tres nacionalidades con mayor número de inmigrantes en España (rumana, marroquí y ecuatoriana).

Los alumnos rumanos al pertenecer a uno de los grupos de inmigración más numerosos de España, en general, y Córdoba, en particular, cuentan en esta ciudad con la «Unidad de Calle» que dispone de servicios de interpretación. Hay que tener en cuenta que esta unidad solo se utiliza en casos muy concretos, sobre todo, casos en los que el alumno tiene problemas familiares. Normalmente, esta unidad suele ser la que interviene cuando la Junta de Andalucía escolariza directamente en un colegio a un alumno de origen rumano. Se pone en contacto con la familia y ayuda en el proceso de matriculación del alumno.

También hay un gran número de alumnos marroquíes en el ámbito educativo cordobés. A estos alumnos se les suele ayudar más que a alumnos de otra procedencia, pues hay varias ONG en Córdoba que cuentan con mediadores y ayudan a estos alumnos cuando tienen problemas o necesitan ayuda. No obstante, su disponibilidad es baja y no se podría tipificar como un servicio de interpretación, al igual que sucede con el caso de los rumanos, porque solo se utiliza en los casos más extremos.

El tercer grupo de alumnos más numeroso es el ecuatoriano, pero en este caso en concreto no hay grandes problemas, ya que su idioma es el español. Un grupo de alumnos que está en aumento y que suele ser uno de los más afectados por la falta de intérpretes son los alumnos de origen chino. Además, ni los alumnos, ni los padres, ni los profesores suelen conocer el idioma del otro. Por ello, los profesores en las encuestas mostraron sus preocupaciones con respecto a los alumnos chinos, porque no podían comunicarse con sus familias tanto como quisieran.

Es preciso señalar que debido a la muestra reducida del estudio exploratorio no se pueden considerar estos resultados como definitivos para el territorio español, ni siquiera para Córdoba. Es más son de carácter cualitativo. Aun así, los resultados se corresponden con una zona de Córdoba donde se concentra un alto número de población inmigrante.

Por otro lado, la realización de entrevistas en torno a afirmaciones ha facilitado crear un retrato más real del panorama de la interpretación social y la mediación intercultural en el ámbito escolar. Es decir, haber asistido y conocido de primera mano cómo se actúa día a día con alumnos y familias inmigrantes que no entienden el español ha dejado relucir el vacío que existe en este ámbito en concreto y la necesidad de un colectivo de profesionales que solucione esta situación.

La impresión en conjunto de todas las entrevistas es la misma, tal y como está conformada la sociedad actual, la existencia de una nueva figura especializada que aúne las destrezas de un intérprete social y de un mediador intercultural es inminente. Sería oportuno destacar que en Córdoba, gracias al Ayuntamiento y a la Junta de Andalucía, hay determinados servicios a disposición de alumnos y familias que se encuentran en situaciones difíciles, aunque no haya servicios de interpretación propiamente dichos. Es decir, hay planes y reglamentos acerca del tema, el problema es que no se suelen llevar a cabo por falta de personal o recursos.

En resumen, gracias al estudio exploratorio de campo de la interpretación y la mediación intercultural en Córdoba se pueden extraer varias conclusiones valorativas. La profesión, tanto en este ámbito específico de estudio como en general, goza de falta de reconocimiento; hay un escaso empleo de intérpretes en los colegios, y cuando se da, la falta de regulación aplicable o recursos se hacen evidentes; son figuras que se desconocen; y más a menudo de lo que se debería, su papel lo asimilan profesores, familiares, amigos, y en el peor de los casos, los alumnos; esto es, se recurre poco a estos profesionales.

Como consecuencia de todo lo anterior, las leyes y propuestas sobre la interpretación social y la mediación intercultural tienen que salir del papel para que se satisfa-

gan las necesidades de una población cada vez más intercultural que quiere brindarles a sus hijos una educación de calidad y en la que todos se puedan entender entre todos.

8. Bibliografía

- Abril Martí, Isabel (2006). *La interpretación en los servicios públicos: categorización como género, contextualización y modelos de formación. Hacia unas bases para el diseño curricular* [en línea]. Tesis Doctoral. Granada: Universidad Granada. <<http://hera.ugr.es/tesisugr/16235320.pdf>> [Consulta: 12 abril 2015].
- Corsellis, Ann (2008). *Public Service Interpreting. The First Steps*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Foulquié, Ana Isabel, y Abril, María Isabel (2013). The role of the interpreter in educational settings: Interpreter, cultural mediator or both? En *Critical Link 6: Interpreting in a Changing Landscape*. Schäffner, Christina, Kredens, Krzysztof y Fowler, Yvonne (eds.) 203-221. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- García Ramírez, Manuel, Martínez García, Manuel Francisco, Albar Marín, María José y Santolaya Soriano, Francisco (2002). Inmigrantes y recursos sociales naturales. La aplicación del modelo del convoy social al proceso de aculturación. En *Migraciones 11*, 83-111.
- Garreta Bochaca, Jordi (2008). Escuela, familia de origen inmigrante y participación [en línea]. *Revista de Educación 345*. <http://www.revistaeducacion.mec.es/re345_06.html> [Consulta: 02 mayo 2015].
- Helguera Gallego, A., Gómez Arévalo, A., Sanz Gil, A. Y Martínez Aguado, L.C (2011). Traducción remota en el servicio de urgencias del Hospital Ramón y Cajal del Servicio Madrileño de Salud. En *Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos en un mundo interconectado* [en línea]. Universidad de Alcalá de Henares. <<http://www3.uah.es/master-tisp-uah/wp-content/uploads/2015/11/TISP-INTERCONECTADO-2011.pdf>> [Consulta: 15 abril 2015].
- Hernández Plaza, Sonia (2006). Sociedades y conflictos II: el papel de la acción mediadora en la intervención social con población inmigrante. *Estudios sobre la Mediación Intercultural*. Almería: Editorial Universidad de Almería.
- Iliescu Gheorghiu, Catalina (2004). *Introducción a la interpretación: la modalidad consecutiva*. Alicante: Publicaciones Universidad de Alicante.
- Jiménez Ivars, María Amparo (2012). *Primeros pasos hacia la interpretación inglés-español*. Madrid: Edelsa.
- Llevot, Nuria (2002). El mediador escolar en Quebec: el último eslabón en la cadena de la comunicación intercultural. En *Revista de Educación*, 327, 305-320.
- Martin, Anne (2000). La interpretación social en España. *La traducción y la interpretación en España: perspectivas profesionales*. Granada: Editorial Comares.
- Mikkelsen, Holly (1996). Community interpreting. An emerging profession. *Interpreting 1,1*: 125-129.

- Ortiz Cobo, Mónica (2006). Interculturalidad en la mediación escolar [en línea]. Laboratorio de Estudios Interculturales de Granada. <<http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/519/b1519053.pdf?sequence=1>> [Consulta: 15 abril 2015].
- Priegue Caamaño, Diana (2008). *Tesis doctoral: familia, educación e inmigración. Un programa de intervención pedagógica* [en línea]. Universidad de Santiago de Compostela. <https://dspace.usc.es/bitstream/10347/2428/1/9788498870503_content.pdf> [Consulta: 12 abril 2015].
- Pöchhacker, Franz (2009). *Introducing Interpreting Studies*. Londres: Routledge.
- Ruiz Mezcuca, Aurora (2010). La enseñanza de la interpretación social en el contexto biosanitario: la preparación psicológica del intérprete médico [en línea]. *Revista TRANS*. <http://www.trans.uma.es/pdf/Trans_14/t14_143-160_ARuiz.pdf> [Consulta: 3 marzo 2015].
- Valero-Garcés, Carmen y Dergam, Adriana (2003). ¿Mediador social= mediador interlingüístico= intérprete? Práctica, formación y reconocimiento social del intérprete en los servicios públicos. *La evaluación de la calidad en Interpretación: Docencia y Profesión*. Granada: Editorial Comares.

Recursos electrónicos usados

- *Ayuntamiento de Córdoba*. Delegación de Servicios Sociales. (2014). *Programa de Mediación Intercultural. Memoria de Actividades 2014*. Córdoba [en línea]. <<http://ssm.cordoba.es/images/pdf/inmig-Programa-Mediacion-2014.pdf>> [Consulta: 12 abril 2015].
- Boletín Oficial del Estado [en línea]. <<http://www.boe.es/buscar/act.php?id=-BOE-A-2000-544>> [Consulta: 6 abril 2015].
- *Consejería de Gobernación. Junta de Andalucía*. III Plan Integral para la Inmigración en Andalucía Horizonte 2016 [en línea]. <http://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/PIPIA_III.pdf> [Consulta: 3 febrero 2015].
- — II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía 2006-2009 [en línea]. <http://www.siei.uma.es/documentos/Plan_II_Inmigr_And.pdf> [Consulta: 9 abril 2015].
- *Eurydice* (2009). La integración escolar del alumnado en Europa [en línea]. <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php> [Consulta: 6 abril 2015].
- *Junta de Andalucía*. I Plan Integral de Inmigración en Andalucía [en línea]. <http://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/1_1843_i_plan_inmigracion.pdf> [Consulta: 6 abril 2015].
- — II Plan Integral de Inmigración en Andalucía [en línea]. <http://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/1_1841_ii_plan_inmigracion_0_0.pdf> [Consulta: 6 abril 2015].
- — III Plan Integral de Inmigración en Andalucía [en línea]. <http://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/PIPIA_III.pdf> [Consulta: 3 febrero 2015].
- — Datos y Cifras, curso 2014-2015. Iniciativas, programas y datos [en línea]. <http://www.iseandalucia.es/c/document_library/get_file?uui>

- d=70870ab5-cbb0-4056-81da-2ade3dee246d&groupId=10137> [Consulta: 3 marzo 2015].
- — Portal Adriano. Traductores e Intérpretes [en línea]. <<http://www.juntadeandalucia.es/justicia/portal/adriano/secretariageneral/cordoba/Intrepretes-Testigos-y-Otros-Servicios-Judiciales/Traductores-e-Interpretes/>> [Consulta: 15 abril 2015].
 - — Portal del alumnado inmigrante [en línea]. <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/educacion/nav/navegacion.jsp?perfil=&delegacion=&lista_canales=732&vismenu=0,0,1,1,1,1,0,0,0> [Consulta: 8 mayo 2015].
 - *Linkterpreting*. Interpretación social. Universidad de Vigo [en línea]. <<http://linkterpreting.uvigo.es/interpretacion-social/>> [Consulta: 23 febrero 2015].
 - *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*. Enseñanza L2 [en línea]. <<https://www.educacion.gob.es/creade/IrASubSeccionFront.do?id=1263>> [Consulta: 6 abril 2015].
 - — Datos y cifras 2014/2015 [en línea]. <<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/datos-y-cifras-curso-escolar-20142015/ensenanza-estadisticas/20000>> [Consulta: 2 marzo 2015].
 - *Unión Europea*. EACEA (Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural) Bruselas [en línea]. <http://europa.eu/about-eu/agencies/executive_agencies/eacea/index_es.htm> [Consulta: 9 abril 2015].

Notas

1. La variación anual de población extranjera entre 2014 y 2015 es de un 5.9%.
2. *Instituto Nacional de Estadística* [en línea]. <http://www.ine.es/prensa/padron_prensa.htm> [Consulta: 13 marzo 2016].
3. *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*. «Datos y cifras curso escolar 2014/2015» [en línea]. <<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/datos-y-cifras-curso-escolar-20142015/ensenanza-estadisticas/20000>> [Consulta: 3 marzo 2015].
4. En este trabajo el término alumno inmigrante hace referencia a cualquier estudiante que no posea la nacionalidad española, pues los alumnos que poseen la doble nacionalidad se consideran españoles.
5. Para más información véase <http://www.dualia.es/>
6. *Diario de Sevilla*. «En marcha el nuevo servicio de atención al inmigrante de Écija» [en línea]. <<http://www.diariodesevilla.es/article/provincia/46404/marcha/nuevo/servicio/atencion/inmigrante/ecija.html>> [Consulta: 11 junio 2015].
7. Para más información, véase el siguiente sitio web: <http://acoge.org/campanas/>
8. Aunque en estos centros el profesorado suele contar con una mayor formación de idiomas, estos no coinciden con los propios de las minorías inmigrantes.
9. El motivo de que se buscara principalmente solo colegios con financiación pública tiene que ver con las estadísticas presentes en el ya citado Libro de Cifras y Datos del Ministerio de Educación, pues se refleja en una tabla que la mayoría del alumnado extranjero se matricula en centros sustentados con dinero del Estado.

La interpretación telefónica y su práctica profesional. Estudio de caso sobre dos empresas proveedoras del servicio en España

María Isabel del Pozo Triviño | Lucía Campillo Rey

mdelpozo@uvigo.es | campillo.lucia@gmail.com

Universidad de Vigo

Recibido: 07/01/2016 | Revisado: 24/06/2016 | Aceptado: 11/09/2016

Resumen

La interpretación telefónica es una modalidad que está cada vez más presente en los servicios públicos en España dadas las ventajas que ofrece, entre las que se pueden mencionar: el reducido coste, la disponibilidad inmediata, el anonimato, etc. Como consecuencia de esta mayor presencia en el ámbito profesional, también en los últimos años la interpretación telefónica ha sido objeto de investigaciones y estudios científicos (Rosenberg 2007, Kelly 2008, Fernández Pérez 2012 y 2015, entre otros).

En el presente artículo se realiza, en primer lugar, una revisión de la literatura científica centrada en este tema y, posteriormente, un análisis de las pautas profesionales establecidas por las dos principales empresas que ofrecen este servicio en España. Finalmente, se reflexiona sobre el grado de convergencia entre los trazos de la interpretación telefónica que se señalan en la literatura científica revisada y las pautas profesionales establecidas por las empresas analizadas.

Palabras clave: interpretación en los servicios públicos, interpretación telefónica, práctica profesional en interpretación telefónica, deontología.

Abstract

Telephone Interpreting and Professional Practice. A Case Study of Two Companies Providing the Service in Spain

Telephone interpreting is increasingly used in public services in Spain due to the advantages it provides, among which the most remarkable are: low cost, immediate availability, anonymity, etc. As a consequence of this rising presence, telephone interpreting has become the object of scientific research and studies in the past years (Rosenberg 2007, Kelly 2008, Fernández Pérez 2012 and 2015, among others).

This article reviews the scientific literature on this topic and analyses the professional guidelines provided by the two main companies providing this service in Spain. Lastly, the degree of convergence between the characteristics of telephone interpreting depicted in the reviewed bibliography and the professional guidelines of the analysed companies is described.

Key words: community interpreting, telephone interpreting, professional practice in telephone interpreting, professional ethics.

1. Introducción

La interpretación telefónica es un servicio cada vez más demandado en España ya que en la actualidad residen o viajan a nuestro país muchas personas que no hablan la lengua o lenguas del lugar donde tienen necesidad de comunicarse. Además, existen muchos lugares en los que no hay intérpretes disponibles para trabajar de forma presencial, sobre todo en determinadas combinaciones lingüísticas. Si bien la interpretación telefónica se utiliza en muy diversos ámbitos, como el de los negocios, en este trabajo nos centramos en el de los servicios públicos, especialmente en los ámbitos sanitario y social.

Existen varias razones por las que consideramos que la interpretación telefónica merece una atención especial desde el punto de vista académico. Una de ellas es que, a pesar de que se trata, en cierto modo, de un tipo de interpretación de enlace, tiene unas características propias, entre las que cabe mencionar: la no presencialidad del intérprete e incluso de los interlocutores, la situación de tensión que se suele dar en los servicios públicos y que muchas veces se ve agrandada por la falta de contacto personal, etc. Estas características de la interpretación telefónica exigen una metodología y una formación específica para los profesionales que la practican.

Otro motivo por el que consideramos que es preciso profundizar en la investigación en esta área es la falta de formación para interpretación telefónica en los actuales Grados en Traducción e Interpretación. A modo de ejemplo, en los estudios de Grado de la Universidad de Vigo hay tres asignaturas obligatorias de interpretación: interpretación simultánea, interpretación consecutiva e interpretación de enlace. Las dos primeras están principalmente orientadas a la interpretación de conferencias y no tratan nada relacionado con la interpretación en los servicios públicos ni con la interpretación telefónica. Respecto a la interpretación de enlace, se trata de una asignatura que cubre bastantes ámbitos, desde los negocios hasta los servicios públicos, que incluyen el ámbito sanitario o jurídico. En esta asignatura se habla de la presencia creciente de la interpretación telefónica en diversos contextos profesionales, tanto en el ámbito empresarial como en el ámbito social y de los servicios públicos, pero no se profundiza en la adquisición de competencias relacionadas con la práctica profesional de este tipo de interpretación. Que sepamos, tampoco existe en España formación de posgrado que incluya formación en interpretación telefónica.

Sin embargo, conscientes de esta carencia formativa, varias universidades y asociaciones profesionales imparten cursos o seminarios de mayor o menor duración sobre interpretación telefónica. Un ejemplo de ello puede ser el módulo de interpretación telefónica impartido dentro del *II Taller SOS-VICS para la formación de intérpretes que asisten a víctimas de violencia de género*¹, en el que la empresa Interpret Solutions y la investigadora María Magdalena Fernández Pérez de la Universidad de La Laguna ofrecieron al público presente las nociones teóricas básicas sobre esta modalidad de interpretación y realizaron algunos ejercicios prácticos.

1.1. Objetivos

Dado que la interpretación telefónica en los servicios públicos es una práctica con creciente demanda en el mercado español, por la presencia de extranjeros que no hablan la lengua o lenguas de la comunidad receptora, y dado el escaso tratamiento que este tema ha tenido hasta la fecha, tanto desde el punto de vista de la investigación como de la formación, en este artículo nos planteamos como objetivo profundizar en el conocimiento de esta técnica, con el fin de establecer las competencias generales y específicas que se requieren para su práctica. Asimismo, analizamos el grado de convergencia entre lo descrito en la literatura y las pautas profesionales que las dos principales empresas proveedoras de este servicio en España ofrecen a sus intérpretes.

1.2. Metodología

Tras la revisión de la literatura científica publicada hasta la fecha sobre interpretación telefónica, se lleva a cabo el análisis de su práctica profesional en los servicios públicos en España. Para poder llevar a cabo dicho análisis nos hemos puesto en contacto con las dos principales empresas proveedoras del servicio de interpretación telefónica² en nuestro país: Interpret Solutions S.L. y Dualia, con el fin de recabar información sobre la práctica profesional así como sobre la formación de los intérpretes telefónicos³.

La primera empresa nos envió los materiales que emplea en el curso en línea de formación en interpretación telefónica⁴. En el caso de Dualia, la empresa prefirió que le enviásemos preguntas específicas, ya que considera que, dado el alto número de protocolos que se aplican a la interpretación telefónica dependiendo del servicio en el que se esté realizando (números de emergencia como el 112, el 061, el 016, etc.), este método les parecía más sencillo y apropiado para los fines de la investigación⁵. A partir de los elementos básicos sustraídos del curso de formación de Interpret Solutions y de las características y aspectos importantes que se mencionan en las obras científicas revisadas, se elaboró una lista de preguntas que la persona responsable de la formación de intérpretes en Dualia nos contestó personalmente⁶.

Una vez realizado el análisis, reflexionamos sobre hasta qué punto las pautas profesionales y la formación que imparten las empresas proveedoras de este servicio se ajustan a las características de la interpretación telefónica descritas en la literatura científica.

1.3. Estructura

En la primera parte del artículo se reseña la literatura científica relacionada con la interpretación telefónica en los servicios públicos. En primer lugar, se ofrece una descripción general de la actividad, con el fin de contribuir a enmarcar el contexto en

el que se desarrolla. A continuación, se lleva a cabo una revisión bibliográfica de la literatura relacionada específicamente con la interpretación telefónica, centrándonos en la definición y la descripción de sus características y aspectos importantes, así como en la clasificación de sus diferentes tipos.

La segunda parte del artículo está dedicada al análisis de las pautas profesionales y de la formación que imparten las dos principales empresas proveedoras del servicio en España. En el tercer apartado se comparan estas pautas y las características de la interpretación telefónica descritas en la literatura científica. Finalmente, se exponen las principales conclusiones y se hace hincapié en la necesidad de seguir investigando en este terreno.

2. La interpretación telefónica en los servicios públicos

2.1. Interpretación en los servicios públicos

Wadensjö (1998: 49) define la interpretación en los servicios públicos como aquella interpretación, típicamente bidireccional (o de enlace), que se lleva a cabo en encuentros cara a cara entre profesionales y legos que se reúnen en instituciones públicas con un propósito particular. Otras denominaciones son interpretación *ad hoc*, en el Reino Unido, interpretación de contacto, en los países escandinavos, o interpretación dialogada, en Australia (Gentile *et al.*, 1996: 17). Otros autores, como Wadensjö (1998) o Hale (2007), se refieren a ella como *community interpreting*, ya que, como indica García Luque, permite la comunicación entre las diversas comunidades que puedan convivir en un mismo sitio (2009: 19)⁷.

La interpretación en los servicios públicos tuvo un gran impulso en el período posterior a la Segunda Guerra Mundial, cuando se produjo un importante crecimiento de la migración (Gentile *et al.* 1996: 9). En estos primeros momentos, era frecuente que los que realizaban la interpretación fuesen familiares o amigos bilingües, pero recientemente puede apreciarse una gradual profesionalización, como demuestra la aparición de asociaciones y programas de formación (Wadensjö, 1998: 49). En España, esta práctica también ha aumentado en los últimos años, debido a la llegada de inmigrantes, la globalización de las comunicaciones, la consolidación del turismo como actividad económica fundamental y la toma de conciencia de las autoridades de que es necesaria una comunicación fluida entre la administración pública y los ciudadanos (García Luque, 2009: 19).

Tanto Gentile *et al.* como Wadensjö coinciden en que, normalmente, la interpretación que se lleva a cabo en los servicios públicos es la consecutiva, es decir, el intérprete espera a que el orador acabe su parlamento o un segmento de este para comenzar a interpretar (Gentile *et al.*, 1996: 22). Se trataría en realidad de una consecutiva bilateral o *liaison interpreting*.

Para estos autores, *liaison interpreting* (interpretación bilateral o de enlace) es el tipo de interpretación realizada por la misma persona en dos direcciones lingüísticas

y utilizada cuando dos o más interlocutores que no hablan el mismo idioma deben resolver un problema, tomar una decisión o establecer un diagnóstico (1996: 17). Además, Gentile *et al.* apuntan que en ciertas ocasiones en las que quien escucha necesita ser informado de lo que se está diciendo pero no puede intervenir porque sería inadecuado o imposible, se puede recurrir a la interpretación simultánea, es decir, la interpretación comienza un poco después de que el orador empiece a hablar y continúa hasta justo después de que este termine su parlamento. En estos casos, lo más habitual es que se realice un *chuchotage* (interpretación susurrada), que es una variante de la interpretación simultánea sin cabinas o equipo técnico en la que el intérprete susurra la interpretación al usuario mientras habla el orador.

Por último, podemos mencionar los factores que, de acuerdo con Gentile *et al.*, (1996: 18), diferencian a la interpretación bilateral o de enlace de la interpretación de conferencias: la proximidad entre el intérprete y las partes, la desigual información de las partes, la probable diferencia en su condición social, la necesidad de interpretar en dos direcciones y el hecho de trabajar individualmente y no como parte de un equipo.

Collados Aís *et al.* (2001) añaden otras características, como son la gran diversidad de contextos y temáticas, ya que es una interpretación que se puede dar en múltiples lugares; la gran variedad de registros puesto que, como se ha mencionado, son situaciones en las que confluyen legos y profesionales; las diferencias culturales entre los interlocutores, así como la espontaneidad del discurso. Además, el contacto directo entre el intérprete y los interlocutores tiene como consecuencia que el primero sea visible, tenga la posibilidad de pedir aclaraciones a los interlocutores y pueda decidir si interpreta en primera o tercera persona⁸.

En los últimos años, se ha introducido en la interpretación en los servicios públicos la interpretación remota, que incluye tanto la interpretación por videoconferencia como la telefónica. Según Fernández Pérez, (2015: 101) la interpretación remota nació en Australia en el año 1973 como un servicio gratuito proporcionado por el gobierno para facilitar la comunicación en urgencias sanitarias. En Estados Unidos se ofreció por primera vez en 1981 (Kelly, 2008: 5) y se expandió en los años noventa, como demuestra la aparición de nuevas empresas. Fernández Pérez define este tipo de interpretación como aquella que permite el entendimiento entre hablantes de diferentes idiomas sin que sea necesaria la presencia física de un intérprete (2015: 101). En este tipo de interpretación pueden darse situaciones comunicativas en las que alguno, varios o todos los participantes están separados físicamente y conectados por teléfono o videoconferencia.

2.2. Interpretación telefónica

Antes de pasar a la definición de la interpretación telefónica, de la descripción de sus características y de los tipos que existen, en el presente apartado revisamos los trabajos publicados sobre esta práctica. Como ya se ha mencionado, la interpretación telefónica está recibiendo recientemente la atención que merece dentro del mundo

académico y empiezan a publicarse interesantes estudios. Uno de los más recientes es el de Fernández Pérez (2015) en el que la autora describe la historia de esta actividad y enumera sus características así como las destrezas que debe tener un buen profesional de la interpretación remota que trabaje con víctimas de violencia de género. Esta misma autora también dedicó su trabajo de investigación para la obtención del DEA a la interpretación telefónica (2012) y está realizando su tesis doctoral sobre esta materia.

Kelly (2008) describe la historia de la profesión, aborda aspectos profesionales y propone un modelo de código deontológico para intérpretes telefónicos, atendiendo a los diferentes contextos en los que pueda darse la actividad (sanitario, legal o de emergencias), e incluye *roleplays* para practicar.

Rosenberg (2007) basándose en su experiencia profesional como intérprete telefónico en contextos médicos y comerciales, elaboró un estudio sobre las características de las sesiones en las que había trabajado y, a partir de ellas, dividió las sesiones en tres categorías, de las que hablaremos más adelante en el apartado 2.2.2.

Finalmente, también es interesante señalar aquí el proyecto AVIDICUS⁹, financiado por la Unión Europea, que se encuentra en estos momentos en su tercera edición. A pesar de que el proyecto se centra en la interpretación por videoconferencia en contextos legales, muchos de los aspectos que trata, como los materiales sobre formación, las directrices o los informes sobre los resultados, etc. podrían aplicarse a la interpretación telefónica, salvando las diferencias.

Tras esta revisión no exhaustiva de la aún escasa literatura científica centrada en la interpretación telefónica, podemos concluir que los estudios realizados hasta la fecha son principalmente descriptivos y apenas hay avances sobre la formación que deben tener los intérpretes o sobre los requisitos para llevar a cabo una interpretación telefónica de calidad¹⁰.

2.2.1. Características de la interpretación telefónica

Phelan (2001: 13) define la interpretación telefónica como una interpretación bilateral a través del teléfono que está estrechamente relacionada con la interpretación en los negocios, en el ámbito médico e incluso en algunos tribunales de Estados Unidos. Rosenberg (2007) confirma la relación de la interpretación telefónica con estos ámbitos. Respecto al uso de este servicio en los tribunales, el autor indica que los intérpretes judiciales no están totalmente a favor.

De la definición de Phelan (2001) y de la definición de interpretación remota de Fernández Pérez (2015) se pueden extraer algunas características. Las más destacables, y de alguna manera definitorias, son la necesidad de usar tecnología y la ausencia física del intérprete: las conversaciones pueden darse en un espacio compartido por los interlocutores a excepción del intérprete o en un espacio diferente para cada una de las partes (Fernández Pérez, 2015: 104). La primera de estas características puede tener como consecuencia algunos problemas para una comunicación fluida. Además, los continuos avances tecnológicos obligan al intérprete a adaptarse y evolucionar. Por su parte, la ausencia física del intérprete puede verse por parte de los usuarios como una

forma de mantener un mayor anonimato. Sin embargo, Fernández Pérez (2015: 105) apunta que esta característica también puede tener consecuencias negativas, especialmente en ciertos contextos como la interpretación con víctimas de violencia de género, ya que al reducirse la carga emocional de la reunión con la distancia «también puede dificultar la transmisión de la empatía y la escucha activa de la mujer».

Otra característica importante de la interpretación telefónica es la falta de información visual, lo que supone que el intérprete no tiene acceso a cuñas visuales ni puede emplear el lenguaje corporal para ayudarse a transmitir información o para controlar la gestión de los turnos de palabra. Kelly señala que esto no quiere decir necesariamente que la interpretación telefónica sea de menor calidad, sino que el intérprete debe valerse de otros elementos que sí pueda controlar para transmitir toda la información.

It is true that a lot of communication in general is non-verbal. It is important to remember that “non-verbal” does not necessarily mean “visual”. Telephone interpreters are able to process a great many non-verbal cues, such as hesitations, inflection, tone of voice, and vocal volume. [...] Telephone interpreters rely heavily on auditory information to pick up on many types of non-verbal cues and are trained specifically in listening skills and various techniques that are not covered in great depth by most training programs for on-site interpreters. (2008: 83-84)

Además, la interpretación telefónica se lleva a cabo en muy diversas situaciones. Fernández Pérez añade que es una práctica en la que el intérprete «desconoce la situación comunicativa en la que va a interpretar hasta el momento en que atiende la llamada» (2015: 107). Esto quiere decir que no tiene la posibilidad de conocer en qué contexto va a tener que realizar la interpretación, por lo que debe ser una persona capaz de anticiparse y adaptarse. Además, Rosenberg señala que hay situaciones comunicativas con un marco referencial en ocasiones totalmente diferente entre el intérprete y las partes (ámbito profesional desconocido, lugar geográfico y acentos distintos, etc.) lo que dificulta aún más la interpretación.

I have had to deal with completely unknown professionals in fields in which I had no previous interpreting experience (banking, hotel reservations, etc.). Furthermore, I was dealing with dialects of Spanish that I found rather difficult to comprehend such as Puerto Rican, Cuban, Dominican, etc. [...] Even more troublesome, given that we do not share the same geographic location, I found it difficult to understand C2's¹¹ attempts to pronounce place names and physicians' names that were not a problem when I worked in a more intimate environment, where I usually could guess what my clients were trying to say. (2007: 74-75)

Wadensjö añade otras dos características. La primera es la confidencialidad (1999: 249-250), respecto a la cual se pueden apreciar dos tendencias desde el punto de vista de los usuarios: a) aquellos que consideran que la interpretación telefónica les hace sentir más cómodos, porque sienten que el intérprete no los podrá reconocer fue-

ra de esa situación comunicativa y b) aquellos que se sienten más incómodos porque sienten que son ellos los que no podrán reconocer al intérprete y que este, en cambio, sí tiene medios para saber quiénes son ellos. La segunda característica a la que hace referencia esta autora es la velocidad de dicción (1999: 255-256), que suele ser inferior en las conversaciones a través del teléfono, posiblemente debido a los problemas inherentes al uso de aparatos electrónicos.

Por todas las características mencionadas, la interpretación telefónica exige que el intérprete desarrolle una serie de destrezas con el fin de poder realizar un servicio de calidad. Fernández Pérez las recoge en su trabajo (2015: 115-120). Debido a la falta de conocimiento previo sobre el contexto, un buen intérprete telefónico debe poder gestionar correctamente el inicio del encuentro, llamado presesión¹², de manera que pueda obtener información sobre el contexto de la llamada y otros aspectos importantes como el tipo de dispositivo que se esté empleando o quiénes son los interlocutores de la sesión. Además, como consecuencia de la ausencia de información visual, el intérprete debe saber cómo gestionar los turnos de palabra sin poder valerse de gestos y dominar los elementos prosódicos, como la entonación y las pausas, de modo que sirvan de «sustituto del lenguaje gestual, proporcionando un contexto a las palabras a las que acompañan» (2015: 118). Finalmente, la autora explica que es esencial el dominio del equipo técnico que se emplee.

La mayor parte de los autores y autoras mencionados hasta ahora ven muy claras las ventajas de este tipo de interpretación, principalmente la versatilidad, el bajo coste y la facilidad de acceso a lugares remotos o que serían poco accesibles para la interpretación presencial (Fernández Pérez, 2015, García Luque, 2009). Phelan coincide con esto e indica «The advantage of telephone interpreting is that it is available from anywhere, round the clock in a large number of languages». Añade, además, que «It is obviously ideal for emergency situations and for first contacts» (2001: 13).

Sin embargo, hay quien percibe factores negativos, algunos de los cuales ya se han mencionado anteriormente, y que recoge Fernández Pérez:

[...] factores como la ausencia física de la o del intérprete en el encuentro comunicativo con la consiguiente carencia de información visual, la despersonalización de la comunicación o las posibles dificultades tecnológicas en el sonido y la imagen y, por tanto, en la comprensión del mensaje y su transferencia, han sido también argumentos esgrimidos en contra de su uso. (2015: 101-102)

Incluso alguna de las ventajas que hemos mencionado pueden producir un efecto negativo. Es el caso de la gran disponibilidad de los intérpretes telefónicos para un amplio público con diferentes necesidades comunicativas. Como indica Rosenberg, «by making themselves available to a larger and larger public, interpreters are stretching their capacities to the limit» (2007: 74). No obstante, es posible que con una formación más amplia y especializada en este campo, algunos de estos problemas,

especialmente la gestión de la información que en otro tipo de interpretación se recibiría de modo visual, puedan superarse.

2.2.2. Tipos de interpretación telefónica

En el trabajo de Rosenberg (2007: 68) encontramos una clasificación basada en el estudio empírico que el propio autor hizo de las interpretaciones telefónicas que realizó en un período de dos años. Después de analizar los resultados que obtuvo, clasificó las interpretaciones en tres tipos, de acuerdo con aspectos como la situación física de las partes y las características técnicas de la llamada.

- El tipo de llamada que compone la mayor parte del corpus de Rosenberg son las conversaciones telefónicas interpretadas o llamadas a tres (*interpreted telephone conversations, three-way telephone conversations* o *interpreted-mediated telephone conversations*), en las que las tres partes están al teléfono en sitios distintos. Para el autor son las interpretaciones que menos problemas ocasionan, ya que los tres interlocutores están en la misma situación en lo que se refiere a la información visual. Sin embargo, la posición del intérprete suele ser la de más desventaja, ya que el profesional, que normalmente es quien realiza la llamada, tiene un conocimiento general de cuál es el contexto y el usuario suele saber aproximadamente de qué va a tratar la sesión, mientras que el intérprete, como ya hemos mencionado, no tiene información sobre el contexto hasta que atiende la llamada.
- El siguiente tipo de llamada más habitual son las conversaciones cara a cara interpretadas a través de un teléfono con manos libres (*interpreted-mediated face-to-face conversations with speakerphones*). En esta ocasión el profesional y el usuario están en el mismo lugar (por ejemplo, una consulta médica) y disponen de un teléfono con manos libres a través del cual se comunican con el intérprete, que se encuentra en otro sitio. Esta tecnología es la que más problemas da con respecto a la calidad de la llamada, ya que los interlocutores pueden encontrarse lejos del dispositivo, por lo que el volumen es demasiado bajo para llevar a cabo una interpretación cómodamente y puede haber ruidos ambientales que interfieran con el sonido. Rosenberg indica que, además, «there were certain technical shortcomings with some of these phones in that one could not hear and speak at the same time» (2007: 72), por lo que resulta imposible oír ciertos fragmentos como respuestas cortas (sí o no) si el orador los pronuncia justo al final de formular la pregunta.
- Finalmente, Rosenberg habla de las conversaciones cara a cara en las que los interlocutores se pasan el teléfono (*telephone passing*). En estas, como en el caso anterior, el profesional y el usuario están en el mismo sitio mientras que el intérprete está en otro lugar. Sin embargo, aquí no hay ningún dispositivo especial, sino un teléfono normal que el profesional y el usuario se van pasando. El autor señala que son, con diferencia, las interpretaciones que más problemas ocasionan, ya que no se trata de una conversación con tres partes, sino más bien de «two parallel conversations in which the interpreter is being used as an emissary» (2007: 73).

Podríamos resumir estos tres tipos de interpretación telefónica en la siguiente tabla:

Tabla 1: Tipos de interpretación atendiendo al tipo de dispositivo empleado y a la ubicación de las partes, según Rosenberg (2007). Fuente: Elaboración propia a partir de Rosenberg (2007)

TIPO DE INTERPRETACIÓN	DISPOSITIVO EMPLEADO	UBICACIÓN DE LAS PARTES
Conversaciones telefónicas interpretadas	Teléfono normal, empleando el servicio de llamada a tres	El usuario, el profesional y el intérprete están en sitios distintos
Conversaciones cara a cara interpretadas a través de un manos libres	Teléfono con manos libres	El usuario y el profesional están en el mismo sitio y el intérprete en un sitio distinto
Conversaciones cara a cara en las que los interlocutores se pasan el teléfono	Teléfono normal, pasándolo de una de las partes a la otra	El usuario y el profesional están en el mismo sitio y el intérprete en un sitio distinto

Esta clasificación no es exhaustiva ya que, debido a los avances en la tecnología que han tenido lugar desde el año 2007, existen actualmente otros tipos de interpretación con distintos dispositivos, por ejemplo un teléfono con dos auriculares.

2.2.3. Aspectos importantes sobre la interpretación telefónica

Respecto a la estructura de una llamada asistida por un intérprete telefónico, encontramos en Kelly (2008: 11) la descripción de cómo funciona el contacto entre la parte que solicita el intérprete y la empresa proveedora del servicio y en Rosenberg (2007: 70) la de cómo funciona el inicio de la llamada desde el punto de vista del intérprete. La primera autora indica que la parte solicitante (el profesional) contacta con la empresa, que recibe la llamada y solicita la identificación de cliente y qué idioma requiere. A continuación, la empresa conecta con el intérprete adecuado e inicia la sesión. Desde la perspectiva del intérprete, la estructura es la siguiente: el intérprete recibe la llamada de la empresa proveedora que se presenta y le indica que tiene una llamada de un profesional. Una vez que el intérprete acepta, la empresa lo conecta con el profesional y le indica que puede empezar la sesión. Rosenberg explica, además, que el profesional rara vez le da alguna explicación contextual al intérprete sobre la llamada.

Otro aspecto importante que debe tenerse en cuenta a la hora de hacer interpretación telefónica y sobre el que no existe un consenso claro en la literatura científica es el uso del estilo directo (primera persona) o indirecto (tercera). Como indica Taibi (2015: 3), las instrucciones que se les dan a los intérpretes de servicios públicos, tanto en cursos de formación como en códigos deontológicos o directrices profesionales, son emplear la primera persona. Por ejemplo, la National Association of Judiciary Interpreters & Translators (NAJIT), de Estados Unidos, en su documento de posición del año 2004 indica que

The most effective way to work across language barriers is for all speakers to use direct speech. Even when the communication has to pass through an interpretation process, people should address each other directly. (2004: 1)

En este documento, la Asociación indica que el estilo indirecto, o tercera persona, puede llevar a problemas de comunicación, como malentendidos, ya que en algunas ocasiones puede no quedar claro a quién hacen referencia los pronombres de tercera persona, si al orador o a una tercera persona de la que se está hablando. Asimismo, puede provocar retrasos en la comunicación cuando sean necesarias las aclaraciones y efectos negativos en la interacción entre las partes, ya que el intérprete pasa a tener una posición de mayor poder que reduce la relación entre las partes, entre otros (2004: 2).

Otras asociaciones, como la International Medical Interpreters Association (IMIA) o el Australian Institut of Interpreters and Translators (AUSIT), también tratan este tema en sus códigos deontológicos. La primera, centrada en el ámbito sanitario, publicó los «Estándares para la práctica de la interpretación médica», en los que apunta que un indicador de competencia de un intérprete en el ámbito sanitario es emplear la primera persona por norma, aunque indica que debe saber «cambiar a la tercera persona, cuando la primera persona o el discurso directo provoca confusión o resulta culturalmente inadecuado» (2007: 31). Por su parte, AUSIT, una institución de carácter genérico, indica simplemente «Interpreters interpret in the first person» (2012: 14). Además de estas instituciones, diversos autores, como Gile (1995), abogan por el uso de la primera persona en interpretación de enlace.

Centrándonos ya en la interpretación telefónica, nos encontramos con que también hay opiniones diversas sobre este tema. Por ejemplo, Rosenberg demuestra en su estudio que mantener la primera persona es muy difícil principalmente por la actitud de los profesionales y usuarios aunque, en general, en la formación de intérpretes se insiste en que se use la primera persona:

[...] in my years of professional experience I have found this rule extremely hard to put in practice. Firstly, this is because most of the time, the clients address each other in third person. Second, because it is unnatural for most of people to speak directly to a person who they know cannot understand them. Third, it is not always completely apparent from whom the utterance has originated. (Rosenberg, 2007: 74)

Sin embargo, Fernández Pérez defiende que, dado que en interpretación en los servicios públicos muchos autores recomiendan usar la primera persona porque «contribuye a eliminar cualquier ambigüedad sobre la autoría del enunciado original, facilita la reformulación del texto hacia la lengua meta y ayuda a reproducir patrones prosódicos del original» (2015: 117), en interpretación telefónica también debería seguirse esa pauta. No obstante, coincide con Kelly (2008: 170) en que una excepción

a esta norma son las situaciones de urgencias médicas, en las que se puede pasar a la tercera persona o al estilo indirecto si hay varios extranjeros en la línea, ya que son situaciones en las que el tiempo es muy importante y la primera persona podría causar malentendidos.

3. Análisis de las pautas profesionales de las dos principales empresas proveedoras del servicio de interpretación telefónica en España

Una vez realizada la revisión bibliográfica de la literatura sobre interpretación telefónica, nos centramos ahora en el análisis de la práctica profesional de esta actividad en España. Para ello analizamos la formación que imparten y las pautas profesionales que establecen las dos principales empresas proveedoras de este servicio en España: Interpret Solutions y Dualia. En primer lugar, realizamos una pequeña presentación de estas dos empresas y a continuación presentamos el análisis comparativo de diversos aspectos relacionados con la práctica profesional.

3.1. Presentación de las empresas

Interpret Solutions es una empresa española, fundada en el año 2007, que trabaja tanto en el ámbito nacional como internacional, así como en sectores privados (como los servicios de atención al cliente de diversas empresas) y públicos (entre los que se incluyen diversos organismos gubernamentales, regionales y locales). Además, mantiene acuerdos con universidades españolas que ofrecen formación en traducción e interpretación e imparte un curso de interpretación telefónica todos los años en programas de postgrado de universidades con formación en interpretación en los servicios públicos (Interpret Solutions, 2015).

Por su parte, Dualia es también una empresa española, fundada en el año 2003. Empezó con servicios orientados al ámbito empresarial, pero los fundadores pronto se dieron cuenta de que también había un gran vacío en el sector sanitario. En la actualidad, está orientada a la interpretación en el ámbito socio-sanitario y en la administración pública.

3.2. Análisis comparativo de las pautas profesionales de las empresas

Para el análisis de las pautas que establecen las empresas de interpretación telefónica, contactamos con las dos empresas proveedoras ya mencionadas. En el caso de Interpret Solutions, como ya se ha explicado en el apartado dedicado a «Metodología», nos enviaron los materiales de formación para el curso en línea de interpretación telefónica que proporciona la empresa. Además nos explicaron que el proceso de realización de dichos materiales. Empezaron siendo un dossier elaborado en 2008 por el director de la empresa, que se entregaba a los intérpretes tras su incorporación

al equipo de *freelancers*. Más adelante, la directora de formación, que se incorporó a Interpret Solutions en 2008, basándose en la escucha de sesiones de interpretación de la empresa, en pruebas aleatorias con intérpretes y en el libro sobre interpretación telefónica de Kelly, fue elaborando varios dossiers de carácter más práctico que se entregaban antes de la incorporación de los intérpretes al trabajo. Finalmente, en 2011, y sobre la base de nuevas escuchas, estos materiales fueron revisados por la directora de traducción y pasaron a convertirse en un curso de formación online asíncrona¹³. Son materiales amplios, ya que cubren todos los aspectos de la interpretación telefónica, desde la explicación más básica de qué es este servicio y cómo funciona a nociones sobre la resolución de diversos problemas técnicos o lingüísticos.

Después de analizar los materiales de Interpret Solutions y con la información sustraída de la lectura de la literatura científica sobre interpretación telefónica, elaboramos una lista de preguntas específicas para Dualia. La empresa contestó a las preguntas y también nos proporcionó información sobre la elaboración de las pautas para la formación de intérpretes. En este caso, el responsable de calidad y formación de la empresa se reunió con los clientes para elaborar protocolos de actuación con cada uno. Una vez realizados estos protocolos, y basándose en las indicaciones de los clientes sobre cómo querían ser interpretados, Dualia elaboró varios tipos de materiales formativos para los intérpretes telefónicos (píldoras formativas, manuales para intérpretes y usuarios, vídeos y audios formativos, ejercicios con ejemplos concretos y exámenes, etc.). Dichos materiales se han ido actualizando con el tiempo y la aparición de nuevas técnicas, nuevas aplicaciones tecnológicas o nuevos clientes¹⁴. Además, Dualia colabora con las universidades, ofreciendo prácticas para el alumnado y participando en proyectos¹⁵.

En los párrafos siguientes se presentan los resultados del análisis de los datos aportados por las dos empresas. En primer lugar, nos centramos en las pautas generales sobre cómo llevar a cabo una buena interpretación telefónica: la presesión y la postsesión, la gestión de los turnos de palabra, el manejo de pasajes emotivos y el uso de la primera o tercera persona. Después analizamos varios supuestos que podrían darse, como problemas lingüísticos si el intérprete y el usuario hablan un idioma o dialecto distinto o si el usuario utiliza el idioma del profesional, o la falta de profesionalidad de las partes de la sesión cuando se dirigen directamente al intérprete, incluso con mensajes que realmente no quieren que interprete. También analizamos cómo recomiendan las empresas actuar cuando surgen diálogos monolingües, cuando el intérprete conoce personalmente a las partes o cuando se esté interpretando en el servicio del 016 (de atención a las víctimas de violencia de género). Si bien algunos de estos supuestos no son específicos de la interpretación telefónica, se han incluido aquí porque aparecen en los materiales de formación de Interpret Solutions, lo que demuestra que son aspectos cruciales en la práctica de este tipo de interpretación. Por ejemplo, se establece que hay que seguir un proceso específico para cambiar de intérprete en una sesión telefónica y puede ser especialmente complicado dependiendo de la tecnología que se esté utilizando.

3.2.1. Presesión y postsesión

Uno de los aspectos que más atención recibe en los materiales de formación proporcionados por Interpret Solutions es la correcta gestión de la presesión, es decir, el período previo a la sesión. Como indica esta empresa, la variable del tiempo es muy importante en la interpretación telefónica, por lo que el intérprete debe comenzar cuanto antes con la presesión y obtener la información necesaria para poder conocer la situación y controlar toda la sesión. El intérprete debe presentarse a las dos partes siguiendo una fórmula establecida por la empresa, en la que debe indicar su número identificativo y hacer un *briefing* técnico (descubrir las características técnicas de la llamada, es decir, qué tipo de dispositivo se está utilizando) y humano (conocer el contexto de la sesión así como los detalles adicionales que puedan ser necesarios). De este modo, todas las partes de la conversación podrán saber qué está pasando y el intérprete podrá decidir cómo dirigirse a los interlocutores y cómo gestionar aspectos como los turnos de palabra.

En el caso de la segunda empresa, Dualia, no se pone tanto énfasis en la presesión. Los intérpretes no tienen un número identificativo, ya que las interpretaciones quedan registradas en el sistema, por lo que simplemente deben indicar su nombre al inicio de la sesión. Además, en Dualia forman a los profesionales para que ellos mismos realicen una especie de *briefing* humano y técnico nada más empezar la llamada, indicando su nombre y desde dónde llaman. Los intérpretes, por lo tanto, no tienen una fórmula establecida de presentación para la presesión como en el caso de Interpret Solutions.

Sin embargo, los intérpretes de Dualia sí que deben despedirse con una fórmula marcada («Muchas gracias y buen servicio»), siempre después de asegurarse de que el usuario no tiene más preguntas si no lo hace el profesional. En Interpret Solutions también tienen una fórmula para esta parte final de la sesión, conocida como postsesión. Del mismo modo, insisten en que, si no lo hace el profesional, el intérprete debe asegurarse de que el usuario del servicio ha terminado su intervención y no tiene más preguntas. A continuación debe pronunciar la fórmula de despedida, en la que vuelve a indicar su nombre y número identificativo.

3.2.2. Gestión de los turnos de palabra

Un aspecto importante de la interpretación telefónica y que la diferencia de la presencial es que la no presencialidad del intérprete impide que este pueda utilizar gestos para interrumpir y gestionar los turnos de palabra. En estos casos, Interpret Solutions sugiere recurrir a lo conocido como cuñas vocales. Por ejemplo, puede utilizar «Habla el intérprete» en los dos idiomas para «pedir una aclaración, explicar un diálogo prolongado o aclarar un concepto sociocultural» (Interpret Solutions, 2013: 45). Sin embargo, utilizar este recurso repetidamente puede disminuir la fluidez de la conversación, por lo que también recomiendan aprovechar recursos naturales del habla, como la entonación decreciente o las pausas. Por su parte, Dualia indica que es bastante habitual que el profesional desconecte cuando el intérprete está hablando con el

extranjero, por lo que frecuentemente es necesario que el intérprete llame su atención dirigiéndose a él como «compañero».

3.2.3. Manejo de pasajes emotivos o difíciles desde un punto de vista emocional

Interpret Solutions también da indicaciones sobre cómo manejar pasajes emotivos o difíciles desde un punto de vista emocional, ya que son frecuentes en el ámbito de los servicios públicos, donde se trata con personas que, a menudo, se encuentran en situaciones difíciles, como por ejemplo las víctimas de violencia de género o los pacientes en las urgencias médicas. La empresa recomienda intentar reducir al máximo las interrupciones por parte del intérprete, aprovechando las pausas naturales del habla, ya que esto «favorece la fluidez y mantiene el tono y la fuerza del mensaje» (Interpret Solutions, 2013: 248). En el caso de Dualia, hacen una indicación pensando más en la perspectiva del intérprete, que normalmente tiene dificultades para no verse afectado por lo que se está relatando. Recomiendan, por lo tanto, identificarse con el profesional en lugar de con el usuario, como vía para distanciarse de las experiencias traumáticas que tenga que interpretar.

3.2.4. Uso de la primera o tercera persona gramatical

Finalmente, para cerrar esta primera parte de indicaciones generales sobre la sesión, mencionamos un aspecto que pone de manifiesto el debate que mencionábamos anteriormente: qué persona gramatical utilizar en la interpretación telefónica. En Interpret Solutions coinciden con las posturas que defienden el uso del estilo directo y recomiendan a sus intérpretes que utilicen siempre la primera persona, ya que

contribuye a que la conversación sea más fluida y directa y minimiza la intervención del intérprete. Además, ofrece la impresión de que la información está siendo transmitida de manera más literal y contribuye a que el diálogo sea *a través de* y no *con* el intérprete. (2013: 39)

No obstante, incluyen algunas excepciones a esta norma, como las interpretaciones con niños o usuarios medicados, porque podría resultar confuso para los usuarios.

Sin embargo, Dualia recomienda el uso de la tercera persona sin sujetos cuando se interpreta hacia el castellano (u otras lenguas oficiales) y el de la primera persona cuando se interpreta hacia la lengua extranjera, si bien no se justifica el motivo de esta recomendación.

3.2.5. Supuestos lingüísticos

A continuación nos centramos en algunos casos particulares que se podrían dar en una situación de interpretación telefónica y que se describen en los materiales de Interpret Solutions.

En primer lugar, tenemos las cuestiones lingüísticas, como que el usuario del servicio no hable el mismo idioma o el mismo dialecto que el intérprete. En Interpret Solutions indican que el intérprete debe notificarlo e indicar al profesional de los servicios

públicos que vuelva a solicitar otro intérprete que utilice ese idioma o dialecto. Las indicaciones de Dualia son similares: en el supuesto de que el intérprete y el usuario no hablen el mismo idioma o dialecto, el intérprete debe intentar descubrir qué idioma habla el usuario y comunicárselo al profesional para que vuelva a llamar al servicio y solicite el idioma o dialecto correcto.

Otro supuesto de carácter lingüístico es que el usuario hable castellano o el idioma del profesional. En Interpret Solutions recomiendan que, a no ser que el profesional indique lo contrario, el intérprete permanezca en la sesión. En Dualia indican que el intérprete debe permanecer en la sesión, aunque en silencio.

3.2.6. Las partes se dirigen directamente al intérprete

Otras situaciones tienen más que ver con la actitud de los participantes en la sesión. En Interpret Solutions indican que las características de la interpretación telefónica frente a la presencial, en la que el profesional y el usuario del servicio tienden a dirigirse el uno al otro directamente, hacen que, especialmente los profesionales, suelen dirigirse directamente al intérprete. La reacción de este último siempre debe ser indicarles que se dirijan directamente al usuario, para evitar efectos negativos para la sesión (menor fluidez de la sesión, mayor visibilidad del intérprete, etc.). En el caso de que sea el usuario el que se dirija directamente al intérprete, en ocasiones con preguntas personales porque se siente identificado con él, el intérprete debe transmitírselo al profesional y abstenerse de ofrecer información personal. En Dualia indican que cuando el profesional se dirige directamente al intérprete, a menudo es para pedir la opinión personal de este sobre algún aspecto de la sesión. En este caso, el intérprete debe responder con la frase protocolaria «No soy la persona más indicada para responder a esa pregunta».

3.2.7. Las partes se dirigen al intérprete con mensajes que no quieren que interprete

Puede incluso darse el caso de que, cuando alguna de las partes se dirige directamente al intérprete, sea para hacer observaciones personales que realmente no desean que sean interpretadas. En Interpret Solutions, la instrucción es indicarle al interlocutor que se abstenga de facilitar información que no quiere que se interprete. De manera similar, en Dualia también recomiendan a los intérpretes que lo indiquen, pero en este caso deben utilizar la frase protocolaria «¿Cuál es el mensaje que desea que interprete?».

3.2.8. Diálogos monolingües

En ciertas ocasiones pueden tener lugar diálogos monolingües entre el intérprete y una de las partes para aclarar información, comprender un enunciado o transmitir detalles. En ambas empresas subrayan la importancia de la transparencia de toda la sesión, por lo que la indicación en las dos es notificarle a la otra parte de qué se está hablando para que no dé la impresión de que se está manteniendo una conversación privada.

3.2.9. El intérprete conoce personalmente a las partes

Finalmente, puede darse la situación de que el intérprete conozca personalmente al usuario o al profesional. En Interpret Solutions se les indica a los intérpretes que deben notificárselo al profesional para que solicite otro intérprete y abandonar la sesión, ya que, de otro modo, su neutralidad podría verse afectada. Sin embargo, en Dualia, la indicación es actuar con profesionalidad y decidir qué hacer en cada situación.

3.2.10. Supuestos específicos de la interpretación telefónica con el servicio del 016

En el caso de Dualia, dado que es la empresa que da servicio al 016 contra la violencia de género, hemos obtenido indicaciones específicas para las interpretaciones telefónicas con las usuarias de este servicio, incluso para momentos en los que podrían estar en peligro. En el servicio del 016, el intérprete está obligado a comunicar si sospecha que hay alguien más en la conversación, por ruidos como el golpe de una puerta al cerrarse o una segunda respiración en la línea. También debe informar al operador si percibe que el discurso de la usuaria es incoherente o inconexo.

A continuación y a modo de resumen de todo lo expuesto en los párrafos anteriores que componen esta sección, presentamos una tabla comparativa de las pautas profesionales establecidas por las dos principales empresas proveedoras de interpretación telefónica en España.

Tabla 2: Comparativa sobre las pautas profesionales para la interpretación telefónica establecidas por las dos principales empresas proveedoras de este servicio en España. Fuente: Elaboración propia

CÓMO ACTUAR EN LOS SIGUIENTES CASOS Y SUPUESTOS	INTERPRET SOLUTIONS	DUALIA
Presesión	Indicar nombre y número identificativo y realizar <i>briefing</i> técnico y humano	Solo es necesario indicar el nombre
Postsesión	Asegurarse de que el usuario no tiene más preguntas y pronunciar la fórmula de despedida (nombre y número identificativo)	Asegurarse de que el usuario no tiene más preguntas y pronunciar la fórmula de despedida («Muchas gracias y buen servicio»)
Primera o tercera persona	Primera persona (con la excepción de usuarios menores o medicados)	Tercera persona sin sujeto cuando se interpreta hacia el castellano (u otras lenguas oficiales) y primera persona cuando se interpreta hacia la lengua extranjera
El profesional se dirige directamente al intérprete, pidiéndole en ocasiones su opinión	Indicar al profesional que se dirija directamente al usuario	Responder «No soy la persona más indicada para responder a esa pregunta»
El usuario se dirige directamente al intérprete	Transmitírselo al profesional	----

CÓMO ACTUAR EN LOS SIGUIENTES CASOS Y SUPUESTOS	INTERPRET SOLUTIONS	DUALIA
Gestión de los turnos de palabra	Usar cuñas vocales y aprovechar los recursos naturales del habla	Llamar la atención del profesional refiriéndose a él como «compañero»
Manejo de pasajes emotivos o difíciles desde un punto de vista emocional	Intentar reducir al máximo las interrupciones por parte del intérprete	Identificarse con el profesional en lugar de con el usuario
Diálogos monolingües entre el intérprete y una de las partes	Informar a la otra parte sobre los contenidos de la conversación	Informar a la otra parte sobre los contenidos de la conversación
Las partes transmiten información que no desean que sea interpretada	Indicar a las partes que se abstengan de facilitar información que no desean que sea interpretada	Utilizar la frase protocolaria «¿Cuál es el mensaje que desea que interprete?»
El intérprete conoce personalmente al usuario	Notificarlo e indicar al profesional que solicite otro intérprete y abandonar la sesión	Actuar con profesionalidad
El intérprete habla un idioma o dialecto distinto al del usuario	Notificarlo e indicar al profesional que vuelva a solicitar otro intérprete que utilice ese idioma o dialecto	Descubrir qué idioma habla y comunicar al profesional que vuelva a llamar al servicio y solicite el idioma correcto
El usuario utiliza el castellano o el idioma del profesional	Permanecer en la sesión a no ser que el profesional indique lo contrario	Permanecer en la sesión pero en silencio
En las llamadas al teléfono contra la violencia de género (016), se perciben sonidos que indican que hay alguien más en la conversación	----	Comunicarlo
En las llamadas al teléfono contra la violencia de género, el discurso de la usuaria es incoherente	----	Comunicarlo

4. Grado de convergencia entre los resultados del análisis de la literatura y las pautas profesionales establecidas por las empresas

Tras el análisis realizado en el apartado anterior, hemos constatado que varios de los aspectos mencionados en la literatura científica sobre interpretación telefónica también están incluidos en los materiales proporcionados por las empresas como pautas profesionales. En primer lugar, Fernández Pérez (2015: 115) apunta la importancia de la presesión al principio de la llamada para obtener la mayor cantidad de información posible y suplir la falta de contexto. En Interpret Solutions se insiste en

este aspecto y recomiendan hacer, lo más rápido posible, un *briefing* técnico y humano. Para Dualia también es importante que el intérprete tenga toda la información necesaria, pero la responsabilidad, en este caso, recae en los profesionales.

También se insiste en la literatura en la falta de información visual característica de la interpretación telefónica, que complica la gestión de los turnos de palabra, ya que no se puede recurrir a gestos como en otros tipos de interpretación. Fernández Pérez (2015: 118) indica que el intérprete telefónico debe valerse de elementos prosódicos como las pausas o la entonación para controlar la sesión. Interpret Solutions hace esta misma recomendación y añade el uso de cuñas vocales cuando el intérprete deba interrumpir por algún motivo. Desde Dualia dicen que muchas veces es necesario llamar la atención del profesional refiriéndose a él como «compañero», pero no explican cómo gestionar los turnos de palabra.

Finalmente, vemos reflejada en las pautas de las empresas la falta de consenso entre el uso del estilo directo e indirecto. Interpret Solutions pone énfasis en la necesidad de transparencia y recomienda la primera persona porque su uso ofrece la impresión de que se está realizando una interpretación más fiable y porque, además, contribuye a la fluidez y a evitar malentendidos. Coincide, por lo tanto, en este punto con lo que recomienda Fernández Pérez (2015: 117). Sin embargo, también coincide con Kelly (2008: 170) a la hora de incluir ciertas excepciones en las que el estilo directo podría llevar a confusiones. Por el contrario, Dualia recomienda el uso de la tercera persona sin sujeto cuando se interpreta hacia la lengua del profesional (el castellano u otras lenguas oficiales) y la primera persona cuando se interpreta hacia la lengua extranjera. No hemos obtenido justificación para esta recomendación, pero parece que, dado que habitualmente el usuario se encuentra en una situación traumática, lo que se busca es el distanciamiento psicológico del intérprete respecto de lo que se está relatando.

Relacionado con este asunto, en las pautas de las empresas puede verse también que es habitual que el profesional o el usuario se dirijan directamente al intérprete, de lo que también hablan Rosenberg (2007: 74) y Wadensjö (1998: 271) al decir que probablemente a estas dos partes les resulte extraño dirigirse directamente la una a la otra, sabiendo que no se pueden entender. En este caso, en Interpret Solutions recomiendan indicar a la parte correspondiente, lo antes posible, que se dirija directamente a la otra para poder utilizar la primera persona.

En general, la información ofrecida por las dos empresas proveedoras del servicio de interpretación telefónica en España que han colaborado con nuestra investigación coincide con lo descrito en la literatura científica revisada y, por lo tanto, las pautas que proponen para llevar a cabo un servicio de calidad también coinciden.

5. Conclusiones

El objetivo de esta investigación ha sido realizar una aproximación a la interpretación telefónica, ya que se trata de una práctica profesional que en los últimos años está ganando cada vez más importancia y más presencia en el mercado. Para empezar,

se ha realizado una revisión bibliográfica de obras que tratan este tema desde el punto de vista académico. En este sentido hemos podido constatar que, en parte debido a la relativamente reciente aparición de esta actividad, estrechamente ligada al uso de tecnologías, las obras son principalmente descriptivas y son escasos los estudios empíricos, entre los que destaca Rosenberg (2007).

La revisión de la literatura científica nos ha permitido definir ciertos conceptos básicos para la descripción de la interpretación telefónica así como establecer sus principales características (uso de la tecnología, ausencia física del intérprete, falta de información visual, variedad de situaciones comunicativas, falta de información contextual previa, marco referencial distinto entre el intérprete y las partes, confidencialidad, velocidad de dicción más baja, etc.). La revisión de la literatura nos ha permitido, asimismo, realizar una clasificación, aunque no exhaustiva debido a los continuos avances tecnológicos, basada en la ubicación de los participantes en la conversación y en el tipo de tecnología empleado (conversaciones telefónicas interpretadas, conversaciones cara a cara interpretadas a través de un manos libres y conversaciones cara a cara en las que los interlocutores se pasan el teléfono).

Otro de los objetivos de nuestro estudio ha sido acercarnos a la práctica profesional de la interpretación telefónica en España con la ayuda de las dos principales empresas proveedoras de este servicio: Interpret Solutions y Dualia. Dicha aproximación nos ha permitido constatar que las pautas que las empresas dan a los intérpretes se corresponden con los aspectos descritos en la literatura científica, especialmente sobre cómo gestionar los turnos de palabra cuando no es posible emplear gestos, dado que no hay información visual, y la insistencia en la importancia de realizar un *briefing* tanto técnico como humano lo antes posible para poder conocer la situación en la que va a tener lugar la interpretación, ya que los intérpretes telefónicos no saben cuál es el contexto de la sesión hasta que atienden la llamada. La comparación entre la teoría sobre interpretación telefónica y las pautas profesionales establecidas por las empresas, realizada desde una perspectiva práctica, nos ha permitido concluir que existe una gran coincidencia entre estos dos puntos de vista.

Finalmente, un aspecto sobre el que no hemos encontrado ninguna investigación o estudio es la perspectiva de las otras partes: cuál es la opinión de los usuarios y los profesionales sobre la interpretación telefónica. Consideramos, pues, que sería interesante adentrarse en esa línea de investigación con el objetivo de conocer el grado de satisfacción de los usuarios y de los profesionales. Dicha investigación podría servir, además, para concienciar a los profesionales sobre la importancia de proporcionar información contextual al intérprete así como sobre otros aspectos importantes para poder garantizar el buen resultado de la interpretación.

6. Bibliografía

- Abril Martí, María Isabel (2006). La Interpretación en los Servicios Públicos: Caracterización como género, contextualización y modelos de formación. Hacia unas bases para el diseño curricular. Tesis doctoral. Granada. [En línea] <<http://hera.ugr.es/tesisugr/16235320.pdf>> [Consulta: 31 de diciembre de 2015].
- AUSIT (2012). *AUSIT Code of Ethics and Code of Conduct* [en línea] <http://ausit.org/AUSIT/Documents/Code_Of_Ethics_Full.pdf> [Consulta: 16 junio 2015].
- Cheng, Qianya (2015). *Examining the challenges for telephone interpreters in New Zealand*. Tesina. [En línea] <http://aut.researchgateway.ac.nz/bitstream/handle/10292/9250/ChengQ.pdf?sequence=3&isAllowed=y> [Consulta: 31 diciembre 2015].
- Collados Aís, Ángela, Fernández Sánchez, María Manuela y Stévaux, Elisabeth (2001). Concepto, técnicas y modalidades de interpretación. En *Manual de interpretación bilateral*. Ángela Collados Aís y María Manuela Fernández Sánchez (coords.), 61-77 Granada: Comares.
- Fernández Pérez, María Magdalena (2012). *Identificación de las destrezas de la interpretación telefónica*. Trabajo de investigación conducente a la obtención del DEA (Universidad de La Laguna). Inédito.
- — (2015). La interpretación remota en contextos de violencia de género. En *Interpretación en contextos de violencia de género*. Carmen Toledano Buendía, y Mariabel Del Pozo Triviño, (eds.), 101-122 [En línea] <<http://cuaula.uvigo.es/sos-vics/blogs/files/manual-para-interpretres-sosvics.pdf>> [Consulta: 23 junio 2015].
- García Luque, Francisca (2009). La interpretación telefónica en el ámbito sanitario: realidad social y reto pedagógico. *REDIT Revista electrónica de didáctica de la traducción y la interpretación*, 3, 18-30. Universidad de Málaga. [En línea] <http://www.redit.uma.es/Archiv/n3_2009/mono_GarciaLuque_redit3.pdf> [Consulta: 16 diciembre 2015].
- Gentile, Adolfo, Ozolins, Uldis y Vasilakakos, Mary (1996). *Liaison Interpreting. A Handbook*. Victoria: Melbourne University Press.
- Gile, Daniel (1995). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Hale, Sandra (2007). *Community Interpreting*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- IMIA (2007). *Estándares para la práctica de la interpretación médica*. [En línea] <http://www.imiaweb.org/uploads/pages/102_4..pdf> [Consulta: 12 junio 2015].
- Interpret Solutions (2013). *Curso online de interpretación telefónica. Módulos 1-9*. Documento de trabajo interno.
- — (2015). *Presentación de la empresa*. Documento de trabajo interno.
- Kelly, Nataly (2008). *Telephone Interpreting. A Comprehensive Guide to the Profession*. Bloomington: Trafford Publishing.

- NAJIT. (2004) *NAJIT. Position Paper. Direct Speech in Legal Settings*. [En línea] <<http://www.najit.org/documents/DirectSpeech200609.pdf>> [Consulta: 12 junio 2015].
- Phelan, Mary (2001). *The Interpreter's Resource*. Clevedon/Buffalo/Toronto/Sydney: Multilingual Matters Ltd.
- Rosenberg, Brett Allen (2007). A data driven analysis of telephone interpreting. En *The Critical Link 4: Professionalisation of interpreting in the community. Selected papers from the 4th International Conference on Interpreting in Legal, Health and Social Service Settings, Stockholm, Sweden, 20-23 May 2004*. En Wadensjö, C., Dimitrova, B. E. y Nilsson, A. (eds.), 6576. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- SOS-VICS. *II Taller SOS-VICS para la formación de intérpretes que asisten a víctimas de violencia de género*. Vigo. 24 de septiembre de 2014. [En línea] <https://www.youtube.com/watch?v=ceTqJieY4r4&list=PLbAvLQfSAGJyEdOp3SCscYk_MuajRenI&index=1> [Consulta: 19 junio 2015. Video].
- Taibi, Mustapha (2015). La interpretación en los servicios públicos. Entre la primera y la tercera persona. *Tonos Digital: Revista electrónica de estudios filológicos*, 28. Universidad de Murcia: Servicio de Publicaciones. [En línea] <<http://www.tonosdigital.com/ojs/index.php/tonos/article/viewFile/1207/734>> [Consulta: 16 junio 2015].
- Wadensjö, Cecilia (1998). *Interpreting as interaction*. London/New York: Longman.
- — (1999). Telephone Interpreting & the Synchronization of Talk in Social Interaction. *The Translator*, 5/2, 247-264.

Notas

1. Fuente: Video. *II Taller SOS-VICS para la formación de intérpretes que asisten a víctimas de violencia de género*. https://www.youtube.com/watch?v=ceTqJieY4r4&list=PLbAvLQfSAGJyEdOp3SCscYk_MuajRenI&index=1
2. También nos referiremos a ellas como «empresas». Con «profesional» nos referimos a la parte que habla el idioma local y que normalmente inicia la llamada y con «usuario» a la parte que habla el idioma extranjero.
3. Las autoras de este artículo queremos expresar nuestro enorme agradecimiento por la ayuda y colaboración en la investigación que hemos recibido de las dos empresas contactadas.
4. La empresa nos permitió la consulta de dichos materiales con fines académicos pero desea mantenerlos como confidenciales por lo que, si bien se citan en el trabajo, el lector no tendrá acceso a ellos.
5. La información fue proporcionada a través del correo electrónico por Gabriel Cabrera, responsable del departamento de calidad y de formación de intérpretes de Dualia.
6. Durante el artículo nos referiremos a los materiales de las empresas como «pautas profesionales».
7. Para una revisión exhaustiva sobre la denominación, véase Abril (2006: 19-33).
8. Sobre el uso de la primera o la tercera persona o, lo que es lo mismo, del estilo directo o indirecto, no hay consenso en la literatura revisada, por lo que este punto se trata con más detalle en el apartado 2.2.3.
9. Fuente: Videoconference Interpreting: Home of the AVIDICUS projects. <http://www.videoconference-interpreting.net/>

10. Con posterioridad a la realización del presente estudio se ha publicado una tesina (Cheng 2015) sobre interpretación telefónica cuyos resultados no han sido revisados en este trabajo.
11. Con C2 Rosenberg se refiere a la parte que, en el caso de su estudio, habla español, es decir, la parte lega o usuario, ya que casi siempre era el profesional (C1) quien pedía la asistencia de un intérprete.
12. El término “presesión” fue usado por primera vez en España por Interpret Solutions tras adaptarlo del “pre-session” de Kelly (2008: 120).
13. Esta información ha sido proporcionada a través del correo electrónico por Dora Murgu, directora de formación y comunicación de Interpret Solutions.
14. Esta información también ha sido proporcionada a través del correo electrónico por Gabriel Cabrera, responsable del departamento de calidad y de formación de intérpretes de Dualia.
15. Actualmente Dualia forma parte del proyecto europeo “SHIFT in orality” cuyo objetivo es crear materiales formativos para la interpretación a distancia. <http://www.shiftinorality.eu/>

Lengua B Inglés: Un estudio transversal sobre la comprensión oral para la interpretación

Enrique Cerezo Herrero

enrique.cerezo@uchceu.es
Universidad CEU Cardenal Herrera

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar el valor pedagógico de los ejercicios tradicionales de comprensión oral, especialmente los de elección múltiple y de rellenar huecos, en el desarrollo de la comprensión oral con vistas a la interpretación. Con frecuencia, esta tipología de ejercicios centra la atención en la comprensión de información concreta del discurso como, por ejemplo, determinadas ideas o palabras aisladas, mientras que la actividad de interpretación requiere una comprensión plena del discurso. Para el análisis propuesto, se han aunado teorías propias de la enseñanza general de lenguas, concretamente de la enseñanza de inglés como lengua extranjera, y de la interpretación con el fin de poder analizar sus exigencias y encontrar puntos de confluencia y dispersión entre ambas prácticas. Asimismo, presentaremos los resultados de un estudio empírico llevado a cabo con estudiantes de segundo curso de Traducción e Interpretación. Los datos se han obtenido a través de dos canales diferentes: una serie de pruebas diagnósticas y una encuesta para conocer la opinión de los participantes. Los resultados de este estudio confirman la necesidad de desarrollar la destreza de comprensión oral teniendo en cuenta no solo las exigencias lingüísticas, sino también cognitivas a las que un intérprete debe hacer frente en su quehacer profesional.

Palabras clave: comprensión oral, interpretación, ejercicios didácticos, cognición

Abstract

Language B English: A Transversal Study about Oral Comprehension for Interpreting

This article purports to analyze the pedagogical value of traditional listening comprehension exercises, especially multiple choice and gap-filling exercises, in the development of the oral comprehension skill with a view to interpreting. This typology of exercises frequently focuses the listener's attention on the comprehension of specific details of the speech such as certain ideas, or isolated words, whilst the interpretation task requires full comprehension of the discourse. For the analysis proposed, both general foreign language teaching theories, specifically those dealing with English as a foreign language, and interpreting theories have been merged with the aim of analyzing their demands and finding some differences and similarities between both practices. We will also present the results of an empirical study carried out with a second year group of Translation and Interpreting students. The data have been obtained through two different channels: a series of diagnostic tests and a survey to know the opinion of the participants. The results of this study confirm the need to develop the listening comprehension skill taking into consideration not only the linguistic demands, but also the cognitive demands that an interpreter must tackle in his or her profession.

Key words: oral comprehension, interpreting, didactic exercises, cognition

1. Introducción

En la actualidad, no cabe duda de que la comprensión oral es una destreza fundamental en la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras, ya que es la manera más directa de acceder a la lengua (Wilcox, 2001: 87). Sin embargo, por paradójico que parezca, es la destreza que más desatención ha recibido en el ámbito académico, lo cual se traduce en una falta de investigación dirigida a descifrar cuál es su naturaleza (Vandergrift, 2007). Más bien, ha sido considerada la hermana pobre de la comprensión escrita. Esta falta de investigación y los principios lingüísticos establecidos por la corriente estructuralista hicieron que la comprensión oral ocupara un lugar secundario en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Sin embargo, en la década de los años 70 el estatus de la comprensión oral experimentó un cambio radical y pasó a considerarse una habilidad fundamental en los procesos de aprendizaje. Fue entonces cuando la Lingüística Aplicada reconoció su importancia y valor pedagógico. Finalmente, en los años 90 esta destreza pasó a considerarse un área de estudio vital en la enseñanza de lenguas. Esta evolución se debe, por una parte, al desarrollo de metodologías comunicativas y, por otra, a los grandes progresos derivados de los estudios de la comunicación oral (Rost, 2006: 48).

La destreza de comprensión oral en la enseñanza de lenguas extranjeras puede abordarse desde dos enfoques distintos: un enfoque generalista o un enfoque profesionalizante. En el primero, el objetivo es que los alumnos puedan participar en situaciones cotidianas de comunicación interpersonal, mientras que en el segundo el fin es poder hacer uso de la lengua con fines laborales. Ahora bien, cuando su función didáctica queda supeditada a un fin profesional, resulta necesario analizar el uso que se hará de ella y establecer un plan de formación para que la práctica tenga el efecto deseado en el desarrollo académico y profesional del estudiantado. Este es de hecho el caso de la comprensión oral para la interpretación. La interpretación conlleva una serie de procedimientos cognitivos propios que no parecen darse en otras situaciones de comunicación interpersonal. Es por ello que su enseñanza requiere una atención especial y, al igual que ocurre en cualquier otra práctica en la que el fin que se persiga sea profesional, su aplicación didáctica debería adaptarse a unos estándares propios y diferenciados de otros cuyos fines sean distintos. Esta realidad nos lleva a preguntarnos si los ejercicios más convencionales de comprensión oral que ofrecen los libros de didáctica general de lengua son los idóneos para el fomento de esta destreza cuando el fin es el de poder interpretar mensajes de una lengua a otra. Este es, de hecho, el punto de partida de este artículo.

2. La comprensión oral como paso previo a la interpretación

La finalidad de la formación en comprensión oral dentro de los estudios en Traducción e Interpretación es la de poder interpretar mensajes de una lengua a otra, por lo general, de la primera lengua extranjera, o lengua B, a la lengua materna, o lengua A.

Esto ya supone una diferencia con respecto a la formación generalista en comprensión oral, en la que, generalmente, se busca poder comprender la lengua cotidiana y su uso a nivel social con el fin de poder participar activamente en los procesos de intercambio lingüístico y cultural. En el caso de la comprensión oral para la interpretación, puede afirmarse que el objetivo principal es preparar al alumno para afrontar el proceso de interpretación con garantías de éxito; de ahí la necesidad de perfilar la comprensión oral en la lengua origen. En palabras de Blasco, «sin comprensión no puede haber interpretación. Es, pues, la base para construir un intérprete» (2007: 141).

A pesar de su eminente importancia en el proceso de interpretación, en un estudio realizado por esta última autora se revela que el 96% de los estudiantes participantes considera que debería ampliarse la formación en comprensión oral del inglés en la titulación de Traducción e Interpretación. Esta realidad hace que indirectamente dirijamos la atención hacia las materias de lengua extranjera dentro de los planes de estudio. Ahora bien, el problema parece ir más allá de esta realidad, ya que no solo parece necesario fomentar esta destreza comunicativa, sino que también resulta necesario abordarla atendiendo a las necesidades y exigencias que caracterizan el proceso tripartito de interpretación: comprensión, análisis y reexpresión (Jones, 1998). Esto nos hace someter a examen los ejercicios convencionales de comprensión oral que pueden encontrarse en cualquier libro de didáctica de lengua general, a saber, ejercicios de elección múltiple, de rellenar huecos, de verdadero y falso, etc., y que comúnmente son utilizados en las materias de lengua extranjera para desarrollar esta destreza. ¿Satisfacen estos ejercicios las necesidades de comprensión de los estudiantes, tanto en el plano académico como profesional? ¿Debería esta destreza adaptarse a la realidad profesional de la interpretación? Pasamos en lo sucesivo a dar respuesta a estas preguntas de las cuales partimos en este estudio.

2.1. Principios básicos en la comprensión oral para la interpretación

2.1.1. El principio de escucha activa

Jones (1998) insiste en la necesidad de que los estudiantes perciban ideas y no palabras, ya que lo que se interpreta son mensajes. Para ello será necesario poseer un conocimiento pasivo profundo de la lengua extranjera. Sin embargo, otros autores defienden la necesidad de activar la lengua, ya que, tal y como explica Meskill (1996: 180), la comprensión oral implica la simultaneidad de diversos procesos cognitivos y psicológicos que el oyente ha de ser capaz de controlar a la vez que escucha el discurso. El estudio de la comprensión oral en los paradigmas lingüísticos anteriores a la Pragmática, en especial el Estructuralismo, nos ha dejado en herencia la catalogación de esta destreza como pasiva (Alcaraz Varó, 1993: 100). No obstante, cada vez son más los estudiosos que se oponen a dicha catalogación, tanto en el ámbito de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas como en la interpretación.

Dentro de la lingüística aplicada, Madrid y McLaren (1995) afirman que factores como la necesidad de preguntarse constantemente la razón por la que escuchamos, el

hecho de escuchar sonidos y silencios a través de los cuales construimos significados y no palabras, la anticipación al discurso, la habilidad de recordar la información expuesta, así como la imposibilidad de controlar la velocidad o el tono de voz del orador hacen que el proceso de escucha sea de naturaleza activa. Por otra parte, Anderson y Lynch (1988) no solo rechazan la conceptualización de esta destreza como pasiva, sino que la tachan de *listener-as-tape-recorder* puesto que esta concepción no responde a las interpretaciones que el oyente hace al escuchar un texto oral conforme a sus propios propósitos y conocimientos. Vandergrift mantiene una postura similar al afirmar que:

Listening comprehension is anything but a passive activity. It is a complex, active process in which the listener must discriminate between sounds, understand vocabulary and grammatical structures, interpret stress and intonation, retain what was gathered in all of the above, and interpret it within the immediate as well as the larger sociocultural context of the utterance. Co-ordinating all of this involves a great deal of mental activity on the part of the listener. (1999: 168).

En el ámbito de la interpretación, Gile (1992, 2009), mediante su modelo gravitacional de disponibilidad lingüística, también defiende la necesidad de que un intérprete acceda a las palabras de forma inmediata, puesto que rara vez hay tiempo para la reflexión. Este autor se refiere a las palabras como órbitas. A mayor distancia entre las órbitas y el núcleo central, el cual constituye la zona activa, más difícil y costoso será acceder a las palabras. Cuanto más se acerquen las órbitas a la zona activa, más fácil será la comprensión de las palabras en cuestión.

Así pues, el tipo de escucha que se pone en práctica a la hora de comprender un discurso oral juega un papel decisivo para la interpretación. De hecho, la escucha de un intérprete «ha de ser diferente de la que cualquier receptor puede realizar en situaciones diarias de comunicación interpersonal» (Iliescu, 2004: 44). La escucha ha de ser de naturaleza activa. Bowen y Bowen (1984: 6) se refieren a este tipo de escucha como aquella en la que el oyente muestra un alto grado de interés y alerta para captar la intención del hablante. Sin embargo, según la Psicología, el tipo de escucha que los seres humanos empleamos de forma inconsciente en nuestra vida diaria es de naturaleza pasiva y selectiva. En la primera, solo escuchamos aquello que nos interesa, por lo que solo buscamos obtener una idea general y no detallada del discurso. En la segunda, retenemos en la memoria la información atendiendo a nuestros propios gustos personales.

Por todo ello, la escucha activa debe fomentarse desde el principio, ya que no es una habilidad innata del ser humano y, por consiguiente, requiere un proceso de aprendizaje (Jones, 1998: 16). De hecho, Brown (2008: 11) apunta que son muy pocas las personas que consiguen mantener la atención durante largos periodos de tiempo, sobre todo en una lengua extranjera, debido a que la capacidad de procesamiento requerida para dividir el discurso en segmentos inteligibles es mucho mayor.

2.1.2. El principio de coordinación cognitiva

Gile (1992, 2009) también propone un modelo de esfuerzos basado en los diferentes procesos que intervienen en la interpretación, a saber, comprensión, memorización, producción y coordinación. Ninguno de ellos debe sobrepasar la capacidad total del sujeto. De lo contrario, será inevitable cometer errores que mermen la calidad de la interpretación. Asimismo, resulta necesario mantener un equilibrio entre todos ellos, ya que un desnivel en cualquiera de los esfuerzos hará que el proceso se colapse parcial o totalmente y, por lo tanto, el resultado de la actividad no sea satisfactorio.

Iglesias (2007), por otra parte, tomando como punto de partida este modelo de esfuerzos, hace una distinción entre la interpretación consecutiva y simultánea. En la primera, los esfuerzos se distribuyen en comprensión, toma de notas, memorización y coordinación por la naturaleza de la propia actividad. La producción queda fuera de juego por no ser un esfuerzo simultáneo al resto. En el caso de la interpretación simultánea, los esfuerzos se centran en la comprensión, memorización, producción y coordinación, los cuales ocurren, tal y como la propia actividad indica, de forma simultánea. En los primeros estadios del aprendizaje, en la interpretación simultánea la sobrecarga suele darse en la comprensión, mientras que en la interpretación consecutiva dicha sobrecarga suele afectar mayoritariamente a la toma de notas. Los estudiantes son incapaces de simultanear todos los procesos cognitivos que se dan durante la actividad. Esta redistribución de esfuerzos también puede servir como base para justificar la necesidad de activar la lengua. De lo contrario, el nivel de procesamiento de la lengua oral será mayor, por lo que ya existirá un mayor riesgo de descoordinación entre los esfuerzos desde el inicio de la actividad.

2.1.3. El principio de autenticidad

Los textos empleados deben reflejar un realismo profesional, siendo esto responsabilidad del docente (Vanhecke y Lobato, 2009: 109). Esto se debe a que existe una clara necesidad de que los estudiantes estén expuestos a la lengua tal y como se utiliza en contextos reales. Además, los ejercicios empleados deben motivar y promover el componente lingüístico (Buck, 1997: 70). Por lo general, los discursos orales suelen hacer uso de procedimientos de reducción, asimilación, elisión, coloquialismos, expresiones estereotipadas, fragmentación del discurso, mecanismos de redundancia, sintaxis simplificada, entre otros. Así pues, será fundamental que los discursos que se empleen respondan a estas características.

3. La problemática de los ejercicios tradicionales de comprensión oral

Los ejercicios más recurrentes de comprensión oral que pueden encontrarse en los libros de texto generales de didáctica de inglés como lengua extranjera no parecen contemplar los principios básicos que delimitan los procesos de comprensión oral en la interpretación. A grandes rasgos, la problemática de estos ejercicios, los cua-

les son frecuentemente utilizados en la formación que aquí nos ocupa, se enmarcan dentro de un tipo de escucha selectiva, ya que indirectamente conducen al alumno a entender datos concretos que den respuesta a una serie de preguntas o afirmaciones que se presentan, por lo general, de forma escrita, despreocupándose, por lo tanto, de comprender la totalidad de la información que se trasmite. Así pues, el estudiante aplica estrategias de rechazo, es decir, ignora la información superflua e innecesaria para solucionar el ejercicio (Mendelsohn, 1994). Por esta razón, estos ejercicios no garantizan que el alumno haya comprendido un porcentaje suficiente del discurso como para poder iniciarse en actividades de interpretación. Asimismo, la información escrita puede resultar ser un aliado a la hora de entender el discurso, ya que ofrece pistas sobre la dirección que tomará el mismo.

Igualmente, la combinación de destrezas comunicativas empleadas en la L2 corresponden a la de comprensión oral y escrita, mientras que la combinación comprensión oral y expresión escrita sería más adecuada por la habilidad que requiere la toma de notas en interpretación, sobre todo en la modalidad de consecutiva. Además, los fragmentos suelen ser demasiado largos para retener toda la información en la memoria a corto plazo. Tampoco suelen aparecer contextualizados y no se cuenta con elementos comunicativos no verbales, fundamentales para una precisa interpretación del discurso.

Por todo ello, parece lógico pensar que esta tipología de ejercicios no es la más adecuada para formar intérpretes. Incluso en la enseñanza general de lenguas, son varios los autores que afirman que esta tipología de ejercicios dista mucho de las situaciones cotidianas reales de comprensión oral (Ur, 1984; Buck, 2001; Yanagawa y Green, 2008).

4. Diseño del estudio

Tras esta sucinta presentación de la destreza de comprensión oral con vistas a la interpretación, pasamos a presentar el análisis empírico que hemos llevado a cabo con estudiantes del grado de Traducción e Interpretación. El estudio se ha realizado dentro de una asignatura de lengua B (inglés). Cabe recordar que, a diferencia de la lengua C, los estudiantes han de adquirir una competencia lingüística y comunicativa suficiente en esta lengua como para poder traducir textos orales y escritos en esta lengua de forma directa e inversa.

4.1. Planteamiento del problema de investigación

El análisis que se plantea nace ante una opinión generalizada por parte de la mayoría de docentes de interpretación: un gran número de estudiantes presenta una comprensión deficiente del inglés oral. Esta realidad hace que las asignaturas de interpretación se conviertan de forma simultánea en asignaturas de lengua en las que

se busca el desarrollo de la comprensión auditiva y en asignaturas de interpretación propiamente dichas.

A este problema generalizado hay que sumarle que la literatura sobre interpretación no se hace eco de esta realidad, ya que un conocimiento profundo de las lenguas implicadas se considera una condición *sine qua non* para poder interpretar. Por otra parte, la lingüística aplicada tampoco ha adaptado ninguna destreza comunicativa a la enseñanza de lenguas con vistas a la traducción y la interpretación. Finalmente, las pocas publicaciones con las que contamos en la enseñanza de lenguas para traductores se han aplicado a la comprensión escrita por ser esta la primera necesidad lingüística de los estudiantes dentro de la titulación¹ (Brehm, 1997; Berenguer, 1997; Möller, 2001a, 2001b).

4.2. Estructura del estudio

El presente estudio se basa en los resultados obtenidos en dos pruebas diagnósticas, las cuales se realizaron en horario lectivo. En la primera prueba, los participantes realizaron dos ejercicios tradicionales de comprensión oral, uno de elección múltiple y otro de rellenar huecos, ambos a un nivel B2 y C1, respectivamente, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). En la segunda prueba, se realizaron dos ejercicios cortos de interpretación consecutiva, un primer ejercicio sin toma de notas y un segundo con toma de notas. Todos ellos se realizaron en el laboratorio de interpretación, pudiendo, de este modo, grabar las reexpresiones en español de los ejercicios de la segunda prueba.

Los estudiantes han cursado ya cuatro asignaturas obligatorias de inglés, equivalentes a 24 créditos ECTS. En todas estas asignaturas se ha hecho uso de libros generales de enseñanza de inglés, por lo que la destreza de comprensión oral se ha trabajado a través de ejercicios tradicionales. Aprovechando esta formación recibida hasta la fecha, este estudio busca determinar si la formación recibida en comprensión oral mediante ejercicios tradicionales de L2 inglés es suficiente y/o adecuada para el desarrollo de esta destreza con vistas a la interpretación. Cabe destacar que los estudiantes no han recibido una formación específica en el tipo de ejercicios de la segunda prueba propuesta, por lo que es de esperar que los resultados sean sensiblemente inferiores a los de la primera. No obstante, los dos ejercicios propuestos para esta prueba no son complejos desde un punto de vista lingüístico y, por consiguiente, no deberían suponer un obstáculo insuperable en términos lingüísticos para estudiantes de un nivel B2 según el MCER.

4.3. Hipótesis

El presente estudio se construye a partir de las siguientes hipótesis:

H1. Los resultados obtenidos en la primera prueba serán superiores a los de la segunda prueba.

H2. La formación recibida no ayudará a que los estudiantes superen la primera fase de comprensión del proceso de interpretación.

H3. Dentro de la segunda prueba, los resultados del segundo ejercicio serán inferiores a los del primero.

H4. El resultado de las pruebas variará en función de la frecuencia de práctica de comprensión oral del estudiantado.

4.4. La muestra

La muestra que conforma este estudio está formada por un total de treinta estudiantes de segundo curso del grado de Traducción y Mediación Interlingüística (Inglés) de la Universitat de València (UV). En general, puede decirse que se ha contado con una muestra bastante homogénea, ya que se establecieron inicialmente una serie de requisitos con el fin de controlar las variables extrañas². Los requisitos de participación que se establecieron fueron los siguientes:

- Nivel de inglés mínimo de B2 según el MCER. Para ello, era necesario haber superado la asignatura Lengua Inglesa III cursada en el primer cuatrimestre.
- Todos los participantes habían de ser hispanohablantes.
- No se podía haber tenido contacto con la traducción/interpretación más allá de la asignatura Traducción General Directa (Inglés-Español).
- Era necesario poseer conocimientos culturales básicos, lo cual ratificamos con el *numerus clausus* de las PAU³. También podían computarse los resultados de aquellos participantes que ya poseían una titulación universitaria o un ciclo superior de formación profesional.

La muestra se obtuvo mediante la técnica de selección de grupo múltiple (*simple random cluster sampling*), también conocida como muestra por conglomerados. Esta técnica resulta apropiada cuando es imposible o poco práctico seleccionar sujetos de forma individual o cuando existen limitaciones de carácter administrativo. Es, pues, una técnica de selección arbitraria de grupos.

4.5. Método de investigación

Para el presente estudio hemos empleado el método investigación-acción, el cual puede definirse como “a means towards creating meaning and understanding in problematic social situations and improving the quality of human interactions and practices within those situations” (Burns, 2005: 57). Su ámbito de aplicación es doble; por una parte, sirve para fomentar la reflexión crítica con el fin de provocar un cambio y una mejora y, por otra, para el desarrollo profesional del profesorado. Se trata de un método sin pretensiones teóricas cuyo objetivo es diagnosticar un determinado pro-

blema educativo en un contexto específico y tratar de resolverlo y mejorarlo, o incluso cambiar la práctica educativa.

Dentro de esta metodología, y teniendo en cuenta las distintas modalidades según el procedimiento de la acción establecidas por Buendía y Colás (1994: 293) y Escudero (1987: 23)⁴, esta investigación se enmarca dentro de la modalidad crítica. En esta modalidad, el problema ya es conocido de antemano por el investigador y se busca dar con una vía de solución a través de una práctica alternativa a la ya existente, para lo cual será necesario demostrar su efectividad.

4.6. Tipo de estudio

El estudio llevado a cabo es de tipo transversal. Este diseño ayuda a obtener una visión global de aquello que se investiga en el momento en que se realiza la investigación. Este modelo se limita únicamente a investigar un fenómeno o situación en un momento determinado, pero no permite medir los cambios. Para ello sería necesario tener, como mínimo, dos contactos con la muestra. Así pues, se trata de una investigación de carácter prospectivo, ya que el interés reside en conocer patrones de comportamiento actuales, teniendo en cuenta la formación recibida hasta la fecha y de este modo poder moldear si fuera necesario futuras acciones formativas.

También es digno de mención que este estudio sigue los patrones de una metodología cuasi-experimental. Solo se contará con un único grupo experimental (no se contará con un grupo de control). El investigador manipulará una variable experimental dentro de un contexto contralado y de forma rigurosa para comprobar cuál es el efecto que provoca en los sujetos, es decir, el investigador es quien introduce la causa que producirá el cambio para así poder analizar el efecto (Kumar, 1999: 88).

4.7. Sistema de recogida de datos

Para el presente estudio se tendrá en cuenta un análisis de datos tanto cuantitativos como cualitativos.

4.7.1. Datos cuantitativos

Los datos del análisis cuantitativo se extrajeron de los resultados de las pruebas diagnósticas de comprensión oral con una nota numérica que oscilaba entre 0 y 10. En la primera prueba, la evaluación se hizo según el número de aciertos (1 punto por pregunta) tanto para el ejercicio de elección múltiple como de completar huecos, ambos a un nivel B2 y C1 respectivamente. Sucesivamente, ambas notas se calcularon en base a 10. En cuanto a los ejercicios de la segunda prueba, los criterios de evaluación establecidos fueron los siguientes:

Tabla 1. Criterios de evaluación de la segunda prueba

No mismo sentido - 0.1/0.2	Sinsentido - 0.2/0.3	Ambigüedad - 0.1/0.2
Falso sentido - 0.2/0.3	Omisión - 0.1/0.2	No se entiende - 0.1/0.25
Contrasentido - 0.3	Adición - 0.1/0.2	Léxico - 0.1

Finalmente, se administró un cuestionario para conocer la opinión del estudiantado acerca de las pruebas. En este caso, y siguiendo la tipología de encuestas establecida por Rojas *et al.* (1998), en este estudio se optó por una encuesta de tipo personal. Todos los cuestionarios se cumplimentaron simultáneamente.

4.7.2. Datos cualitativos

El análisis de datos cualitativos se ha hecho por grupos. La distribución se ha realizado según la nota media que los estudiantes han obtenido en la segunda prueba. Así pues, la muestra queda dividida en tres grupos: en el primero, se ha incluido a los estudiantes cuya media oscila entre 0 y 4,9; en el segundo, aquellos cuya media se encuentra entre 5 y 6,9; y, en el tercero, aquellos que hayan obtenido una media entre 7 y 10. El objetivo es comparar percepciones y opiniones, así como establecer paralelismos dentro de un mismo grupo, conocer sus hábitos de práctica y ver si estos han podido influir en los resultados. También se han buscado diferencias entre los distintos grupos.

4.8. Recursos materiales

4.8.1. Los textos

Los ejercicios de la primera prueba se extrajeron de dos libros de texto. El ejercicio de elección múltiple se extrajo del libro *Gold exam maximiser. First certificate* (2000), mientras que el de rellenar huecos se extrajo del libro *Gold exam maximiser. Advanced* (2001). Este segundo corresponde a un nivel superior al que los estudiantes estaban cursando en la universidad. Mediante la elección de un texto perteneciente a un nivel superior se pretende aumentar el nivel de fiabilidad del estudio. Si los estudiantes son capaces de realizar el ejercicio con éxito, esto podría ser un indicador de que, partiendo de una tipología de ejercicios tradicionales, estos gozan de una comprensión oral suficiente como para iniciar las clases de interpretación. Ambas grabaciones se audicionaron dos veces.

La segunda prueba constó de dos ejercicios cortos de interpretación consecutiva, uno sin toma de notas y el otro con toma de notas. El texto empleado para el ejercicio sin toma de notas fue de elaboración propia. Para el ejercicio de interpretación consecutiva con toma de notas, el texto se extrajo de *Materiales para interpretación consecutiva y simultánea (alemán, francés e inglés)* (2004). Se trata de dos CD-ROM que contienen materiales de iniciación a la interpretación. En este caso, se eligió un

texto sobre el VIH. Presentamos en el siguiente cuadro las características de los textos empleados en ambas pruebas.

Tabla 2. Características de los textos

	CARACTERÍSTICAS DE LOS TEXTOS			
	PRUEBA 1		PRUEBA 2	
	EJ. 1	EJ. 2	EJ. 1	EJ. 2
	ELECCIÓN MÚLTIPLE	COMPLETAR HUECOS	CONSECUTIVA SIN TOMA DE NOTAS	CONSECUTIVA CON TOMA DE NOTAS
VELOCIDAD MEDIA DE ENUNCIACIÓN	150 p/m	140 p/m	140 p/m	100 p/m
ACENTO	Británico	Británico	Norteamericano	Británico
DURACIÓN (mm:ss)	TOTAL: 3:00	TOTAL: 3:30	TOTAL: 3:02 -Bloque 1 (0:30) -Bloque 2 (0:36) -Bloque 3 (0:35) -Bloque 4 (0:33) -Bloque 5 (0:21) -Bloque 6 (0:27)	TOTAL: 6:05 -Bloque 1 (0:39) -Bloque 2 (1:48) -Bloque 3 (1:45) -Bloque 4 (1:25) -Bloque 5 (0:28)

Como puede observarse, en todos los casos la velocidad media de enunciación se sitúa entre las 100 y 150 palabras por minuto, por lo que se trata de discursos de lectura pausada. Los acentos de los oradores, tanto el británico como el norteamericano, eran neutros para así garantizar una mayor accesibilidad a la lengua. Asimismo, todos los textos están estructurados de una manera clara y lógica. En todos se utiliza un léxico estándar y estructuras poco elaboradas, por lo que son sencillos desde un punto de vista lingüístico.

Ambos discursos correspondientes a la segunda prueba se dividieron en bloques con el fin de facilitar el acceso a los mismos, ya que, como hemos indicado anteriormente, se trata de una tipología de ejercicios a la que los estudiantes no estaban habituados. En el primer ejercicio, los participantes únicamente disponían de un título corto a modo guía para cada bloque y solo se permitía tomar notas de palabras aisladas o cifras numéricas. Con el fin de evitar que las notas fueran completas, la hoja que se les proporcionó disponía de un espacio limitado para cada sección. Para el segundo ejercicio, los estudiantes contaban con un título para cada bloque y una serie de preguntas o afirmaciones que sirvieran de guía.

También cabe destacar que todos los discursos empleados se ajustan a las características propuestas por Santamaría (2015) para los estadios iniciales de aprendizaje de la interpretación:

- Temas de actualidad sencillos de temática no especializada.
- Discursos que no requieran una documentación terminológica previa exhaustiva y que no aborden temas culturales específicos.
- Discursos argumentativos.
- Textos bien cohesionados.
- Ritmo de enunciación pausado.
- Uso de acentos neutros.

4.8.2. Recursos técnico-informáticos

Todas las pruebas se realizaron en el laboratorio de Traducción e Interpretación de la UV, el cual cuenta con veintiocho ordenadores conectados a un terminal central controlado por el docente mediante el sistema Optimas School. Las grabaciones de audio de la segunda prueba se realizaron con el programa Audacity y el tratamiento de datos estadísticos se ha llevado a cabo mediante el programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versión 15.0.

5. Análisis de resultados y discusión

5.1. Datos cuantitativos

Presentamos en primer lugar el análisis de datos cuantitativos.

5.1.1. Datos demográficos

El rango de edad de la muestra es bastante amplio, ya que encontramos sujetos desde los 19 hasta los 42 años. Aun así, dos tercios de la misma tienen entre 19 y 20 años. Entre el rango de 21 a 42 años, el número de sujetos disminuye considerablemente. Tan solo hay un sujeto que tiene 21 años, dos que tienen 22 años y otros dos de 23 años. Finalmente, solo cinco sujetos tienen edades comprendidas entre los 25 y los 42 años.

Por lo que respecta al sexo, un 87% de la muestra son mujeres, mientras que solo un 13% son hombres. Todos los participantes son hispanohablantes.

En cuanto al nivel de estudios, el 80% procede del Bachillerato. Tan solo cinco estudiantes, un 17%, proceden de otras enseñanzas superiores. Tres de estos sujetos son diplomados, otro ha cursado un ciclo superior de Formación Profesional y otro posee el grado de doctor.

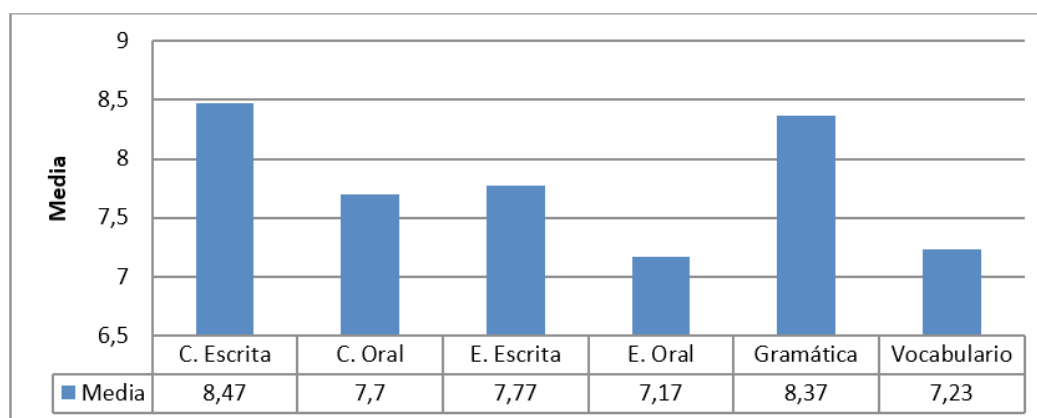
5.1.2. Conocimientos previos de inglés

Todos los sujetos tenían el inglés como lengua B. El 87% afirma que el instituto fue la principal institución donde estudiaron la lengua antes de acceder al grado. Además, un 43% afirma haber compaginado el inglés del instituto con una academia de idiomas u otras instituciones como la Escuela Oficial de Idiomas (EOI) o el British Council, pero ningún sujeto ha cursado toda su escolarización en un colegio inglés.

El estudio de la lengua también se complementa con estancias en países de habla inglesa (un 73%), sobre todo en el Reino Unido. Estas se incrementan sobre todo en los años inmediatamente anteriores al acceso a la universidad. Dichas estancias oscilan entre dos semanas y un mes, siendo este último el más frecuente. Solo un 20% sostiene que nunca ha visitado un país de habla inglesa. También es digno de mención que un 73% de la muestra analizada no tenía claro si quería estudiar Traducción e Interpretación.

Con referencia al instituto, la gran mayoría de los sujetos declara haber obtenido notas de sobresaliente en las asignaturas de inglés. Asimismo, también en la universidad las notas de las asignaturas de inglés rondan el notable alto. Sin embargo, en la actualidad un 73% no compagina el estudio de la lengua en ninguna otra institución y solo un 23% de la muestra posee algún certificado de aptitud en inglés. No obstante, estos valores altos en las evaluaciones coinciden con la autopercepción de los estudiantes en cuanto a su nivel de lengua. Un 43% considera gozar de una amplia competencia lingüística y un 37% ubica su nivel dentro de la categoría intermedia-alta. Solo un 20% considera que su nivel es intermedio. Esta autopercepción también la hemos podido medir por destrezas comunicativas en una escala del 1 al 10.

Gráfico 1. Autoevaluación por destrezas comunicativas



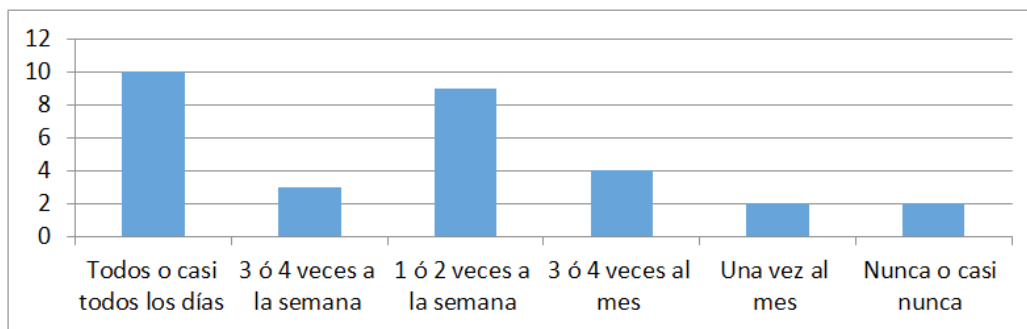
En general, todas las habilidades reciben una puntuación alta y equiparable alrededor de los ocho puntos sobre diez. Tal y como se desprende de los datos, las habilidades mejor valoradas son la comprensión escrita y la gramática, seguidas por la comprensión oral y la expresión escrita. En último lugar, encontramos la expresión oral y el vocabulario como las habilidades más complejas.

Por otra parte, cabe destacar que un 70% de los participantes practica el idioma de manera habitual, frente a un 30% que lo hace de forma más intermitente. Dicha

práctica se materializa sobre todo a través de lecturas, viendo la televisión, o mediante tandems y conversaciones con hablantes nativos. Asimismo, hay que añadir que, además del inglés, el 63% ha estudiado y sigue estudiando una o varias lenguas en la actualidad. Solo el 30% lo ha empezado a hacer más recientemente.

Por lo que respecta a la comprensión oral, todos los estudiantes parecen ser conscientes de su importancia en el aprendizaje de una lengua extranjera. Sin embargo, en su frecuencia de práctica encontramos algunas diferencias dignas de mención.

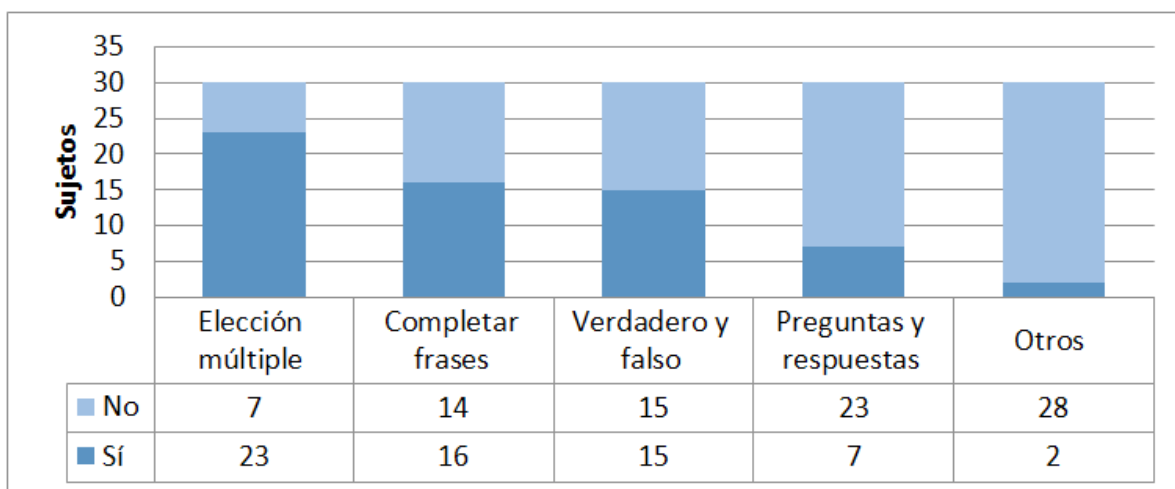
Gráfico 2. Frecuencia de práctica en comprensión oral



Tal y como puede observarse, las mayores frecuencias se han registrado en la práctica diaria o casi diaria con un 33% y una o dos veces por semana con un 30%. El resto obtiene un porcentaje inferior al 14%. También hay que destacar que los materiales audiovisuales (películas, series, televisión en general y videos por internet) son la opción de práctica preferida de la mayoría de los participantes. Otros medios muy empleados son las canciones y la radio.

Una última cuestión que nos interesaba conocer dentro de este apartado era la tipología de ejercicios de comprensión oral a la que los estudiantes suelen recurrir para practicar.

Gráfico 3. Tipología de ejercicios tradicionales más habitual



Un 77% declara que la tipología de ejercicios a la que está más habituado es la de elección múltiple. En cuanto a los ejercicios de completar frases, la frecuencia dismi-

nuye a un 50%, seguida de actividades de verdadero y falso con un porcentaje muy similar. Las actividades de preguntas y respuestas solo obtienen alrededor de un 23%.

5.1.3. Habilidades en la toma de notas

Conocer las habilidades de los estudiantes en la toma de notas es imprescindible para este análisis, puesto que el segundo ejercicio de la segunda prueba requiere toma de notas⁵.

Todos los sujetos, es decir, el 100%, acostumbran a tomar notas en las clases de la universidad. El siguiente paso era, pues, conocer cómo eran esas notas en términos de longitud. Así pues, según los datos obtenidos, el 70% afirma que sus notas son completas o muy completas, mientras que el 30% restante clasifica sus notas como semicompletas. Ningún alumno considera que sus notas sean superficiales.

En cuanto a los aspectos más estéticos, es decir, si utilizan abreviaturas, acrónimos, dibujos, etc., dos tercios de la muestra admite que las abreviaturas son el recurso que más emplean, de los cuales un tercio lo combina con otros recursos (esquemas, flechas, símbolos, colores, acrónimos, distintos tipos de letra o palabras clave). El otro tercio restante afirma no utilizar ningún sistema personal que facilite y agilice esta tarea.

Cabe destacar que solo dos sujetos han recibido formación en toma de notas en cursos específicos de formación superiores a cinco horas, por lo que la muestra es también homogénea en este sentido.

5.1.4. Resultados de las pruebas

Las medias obtenidas tras la evaluación de todos los ejercicios son las siguientes:

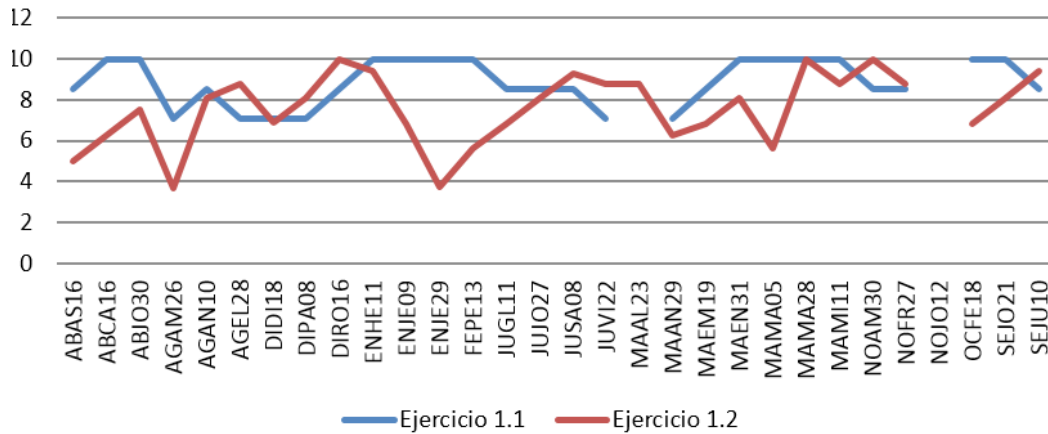
Tabla 3. Media de los ejercicios

Pruebas	Media
P1 Ejercicio 1	8,84
P1 Ejercicio 2	7,58
P2 Ejercicio 1	4,78
P2 Ejercicio 2	5,94

Como puede observarse, en la primera prueba la media es de notable, aunque hay casi un punto de diferencia entre el primer ejercicio y el segundo. Ahora bien, podría discutirse que este ligero descenso se debe a que el segundo ejercicio es de un nivel superior. Además, un mayor número de estudiantes ha afirmado estar más familiarizado con los ejercicios de elección múltiple que con los de completar frases. El primer ejercicio de la segunda prueba apenas alcanza el aprobado, mientras que el segundo se sitúa casi en los seis puntos.

A partir de los resultados obtenidos en cada uno de los ejercicios, puede afirmarse que la segunda prueba ha resultado ser mucho más complicada que la primera. En los siguientes gráficos pueden verse las notas de cada sujeto en los diferentes ejercicios.

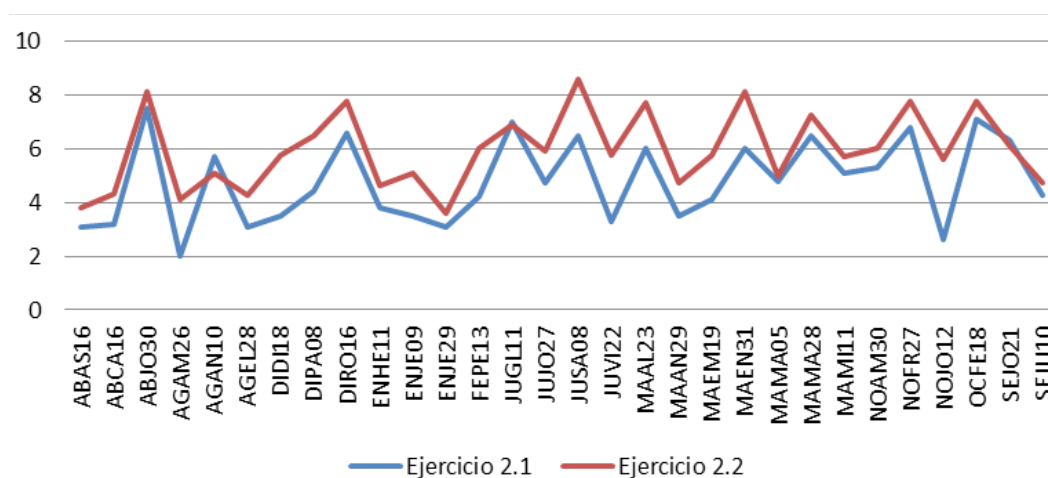
Gráfico 4. Resultados prueba 1



Las notas del primer ejercicio han sido, en general, muy buenas. Un total de doce estudiantes han acertado todas las respuestas, por lo que han obtenido un 10. Otros diez sujetos han fallado una respuesta, por lo que han obtenido un 8,5. Los seis restantes han fallado dos respuestas, siendo un 7,1 la nota correspondiente. Ningún estudiante ha obtenido una calificación inferior a notable.

En el segundo ejercicio, sin embargo, puede observarse que las notas en general disminuyen respecto al ejercicio anterior. Algunos estudiantes han obtenido una nota similar y tan solo ocho han obtenido una nota superior. Sin embargo, otros tantos tienen notas muy inferiores a las del primer ejercicio. Así pues, existen correlaciones mucho más uniformes en el caso de la primera prueba.

Gráfico 5. Resultados prueba 2



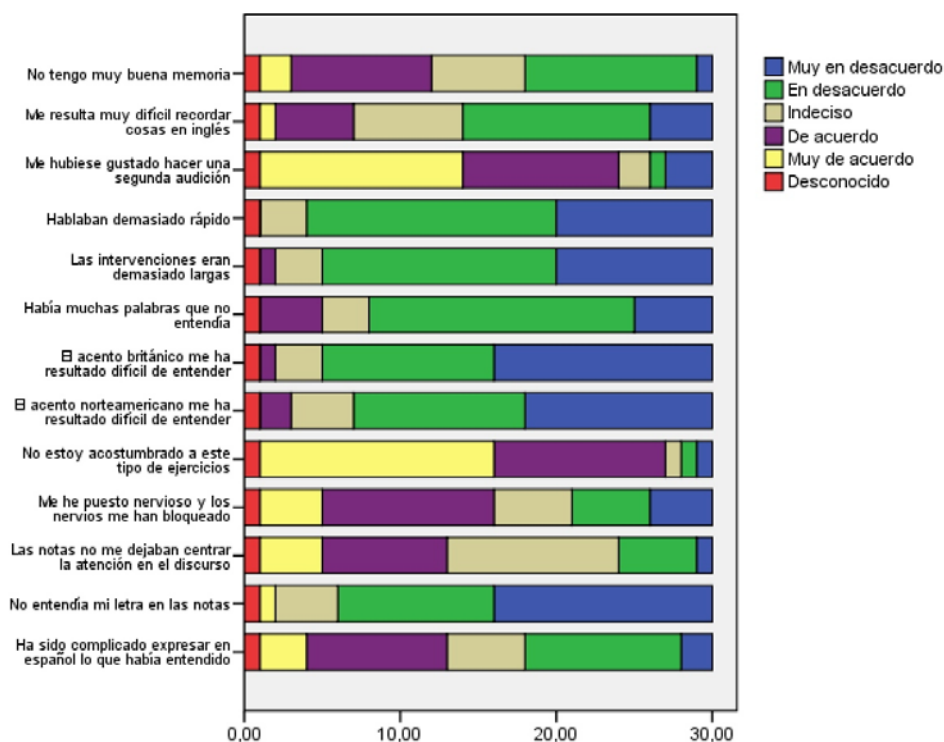
La forma de la línea inferior indica que el primer ejercicio ha resultado ser más complicado que el primero. Aun así, en ambos ejercicios se aprecia una disminución

notable de las calificaciones con respecto a la prueba anterior. En ambos ejercicios existe una amplia variación entre uno y otro. Sin embargo, a diferencia de la prueba anterior, el resultado global es más uniforme entre las notas de ambos ejercicios.

5.1.5. Percepción de las pruebas

Un 73% de la muestra considera que la segunda prueba con sus respectivos ejercicios cortos de interpretación consecutiva ha sido más complicada que la primera. No obstante, llama la atención que en cuanto al nivel de comprensión de los discursos, la muestra queda dividida en dos. La mitad opina que la primera prueba ha sido más complicada de entender, mientras que la otra mitad declara haber experimentado más problemas de comprensión en la segunda. La falta de práctica en el tipo de ejercicios propuestos sí parece haber sido un mayor escollo, ya que un 87% afirma que es la primera vez que realiza ejercicios de este tipo. Aun así, hemos querido profundizar más y buscar cuáles han podido ser los agentes causantes de los bajos resultados en la segunda prueba, teniendo en cuenta que, en realidad, ambas pruebas parecen ser equiparables en cuanto al nivel lingüístico. Los resultados obtenidos se presentan en la siguiente figura.

Gráfico 6. Nivel de dificultad de los ejercicios de la segunda prueba

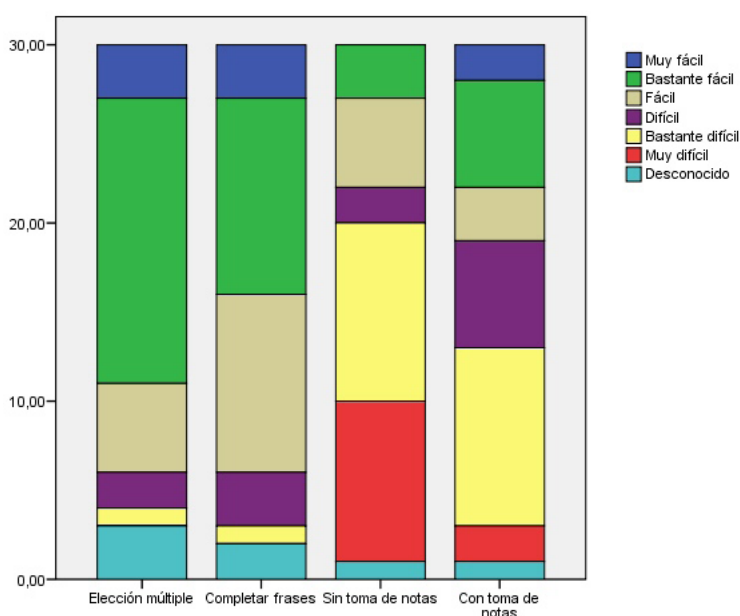


Como puede observarse, la velocidad de enunciación de los discursos, la duración y los acentos no han mermado la comprensión. Solo un 10% opina que los textos incluían términos léxicos desconocidos para ellos, aunque esto podría deberse a una falta de control a la hora de partir la atención, así como de coordinación de los procesos cognitivos. El hecho de escuchar los discursos una sola vez, los nervios y la falta

de familiaridad con esta tipología de ejercicios sí parece haber sido un mayor escollo. En cuanto a las notas y la reexpresión del discurso en español, la muestra queda más dividida. Las respuestas apuntan hacia una toma de notas completa e incluso con una caligrafía depurada, lo cual ha sido posible gracias al ritmo pausado de enunciación de los discursos. En el caso de la reexpresión en español, hay que tener en cuenta que la formación recibida en traducción hasta la fecha es todavía muy incipiente, por lo que los estudiantes cuentan mayoritariamente con su capacidad innata a la hora de traducir y su capacidad de oratoria en español.

Tras este análisis general de los posibles agentes de dificultad, centraremos ahora la atención en el nivel de dificultad de cada uno de los ejercicios incluidos en ambas pruebas.

Gráfico 7. Nivel de dificultad de los ejercicios en ambas pruebas



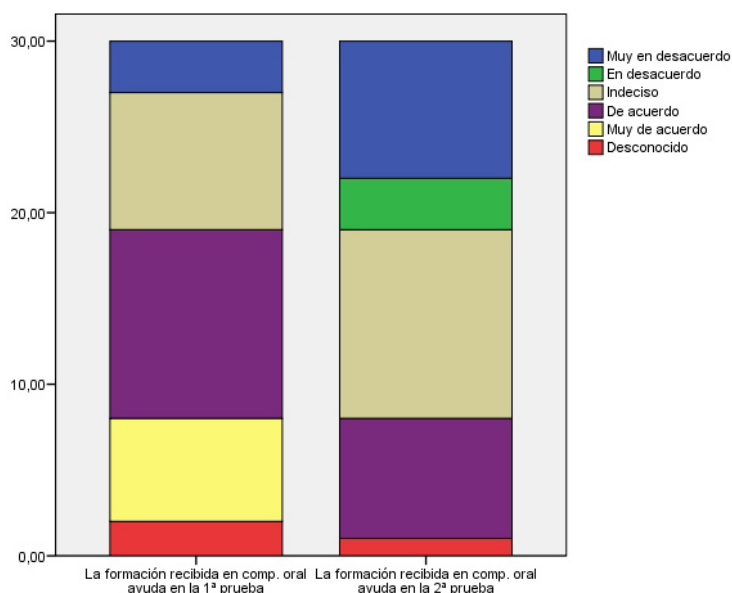
Los ejercicios de elección múltiple y de completar huecos obtienen valores similares, aunque existe una ligera variación entre las categorías fácil y bastante fácil. En los ejercicios de la segunda prueba, sin embargo, la postura que nos encontramos es totalmente opuesta a la anterior. Más de dos tercios de la muestra ubican la prueba de interpretación consecutiva sin toma de notas dentro del rango de dificultad y la gran mayoría la describe como bastante difícil o muy difícil. En el ejercicio de interpretación consecutiva con toma de notas parece que los valores de dificultad se disipan un tanto para dar paso de nuevo a una evaluación más favorable, aunque muy inferior a los ejercicios de la primera prueba. Aproximadamente un tercio de los participantes considera que se trata de una prueba sencilla. No obstante, los otros dos tercios sí que la perciben como difícil.

Una vez conocida la dinámica de la nueva tipología de ejercicios propuesta, hemos decidido crear una situación hipotética y conocer si en el caso de haber realizado ejercicios similares a los de la segunda prueba con los textos de la primera, los parti-

participantes consideran que hubieran sido capaces de realizarlos. Un 60% afirma que no hubiera sido capaz. Dicha incapacidad la asocian, en gran medida, a una comprensión parcial, una falta de memoria y de tiempo, y en mayor medida, a la falta de conocimientos y concentración, problemas de reexpresión en español o la novedad de esta tipología de ejercicios. Pero, en cualquier caso, toda la muestra coincide en la ayuda que la información escrita aporta a la comprensión oral.

Finalmente, dentro de este apartado del cuestionario también hemos querido conocer cuál es la opinión de los propios participantes respecto al tipo de formación recibida en comprensión oral hasta la fecha. En concreto, queríamos conocer si, desde su punto de vista, dicha formación les ha ayudado a afrontar los ejercicios de ambas pruebas.

Gráfico 8. Validez de la formación recibida en comprensión oral



Casi dos tercios de la muestra consideran que esta formación sí les ha servido para afrontar los ejercicios de la primera prueba. Aun así, vemos que hay bastantes sujetos que se muestran indecisos. En el caso de la segunda prueba, las frecuencias varían sustancialmente. Hay un mayor número de sujetos que considera que dicha formación no les ha servido como preparación para este tipo de actividades. Además, un hecho significativo es que más de un tercio se muestra indeciso con su respuesta. Dicha indecisión puede ser, una vez más, fruto de una falta de conocimiento sobre la interpretación o, incluso, de una preparación en comprensión oral desvinculada de su futura actividad profesional. En cualquier caso, estas opiniones justifican la necesidad de centrar la atención en las necesidades específicas del estudiantado de Traducción e Interpretación.

También es digno de mención que el uso del laboratorio y las nuevas tecnologías parece haber sido un punto clave de motivación a la hora de realizar las actividades. El uso de auriculares también parece haber contribuido positivamente en la comprensión de los discursos.

5.2. Datos cualitativos

5.2.1. Análisis por grupos

Como ya se ha indicado, la muestra se ha dividido en tres grupos en función de los resultados obtenidos en la segunda prueba. Mediante este análisis por grupos buscamos patrones propios y comunes a cada uno de ellos que puedan ayudarnos a interpretar de forma más precisa los datos obtenidos. Para ello estudiaremos las respuestas de los cuestionarios⁶ de los sujetos de cada grupo junto con los resultados de las pruebas diagnósticas. La distribución queda de la siguiente manera:

Tabla 4. Clasificación por rango de nota en la prueba 2

	RANGO DE NOTA (media P2)	Nº DE SUJETOS
GRUPO I	0-4,9	13
GRUPO II	5-6,9	10
GRUPO III	7-10	7

En el primer grupo, el más numeroso de los tres, casi la totalidad de los estudiantes afirma poseer un nivel de lengua inferior a los otros dos grupos, y así también lo refleja la nota en la asignatura Lengua Inglesa III. Su autopercepción de competencia en comprensión oral es también inferior y su práctica se limita a un máximo de dos veces semanales, siendo incluso, en algunos casos, inexistente.

Por otra parte, y coincidiendo con su autopercepción, cabe destacar que es el grupo que presenta las notas más bajas en ambos ejercicios de la segunda prueba, sobre todo en el segundo. Sin embargo, llama la atención que más de la mitad del grupo reconoce haber comprendido mejor el discurso del segundo ejercicio. Casi todos coinciden en que la velocidad de enunciación de los discursos, el vocabulario y el acento británico y norteamericano no han supuesto un problema de comprensión. Esto pone de manifiesto que la diferencia de puntuación entre las pruebas no se debe a una mayor dificultad del material lingüístico en ninguna de ellas.

En el segundo grupo, solo cuatro sujetos han obtenido puntuaciones inferiores a cinco en el primer ejercicio de la segunda prueba, pero todos han superado el segundo ejercicio. Es el grupo que registra estancias más largas en países anglosajones y las notas de la asignatura Lengua Inglesa III, así como su autopercepción de competencia lingüística general y de comprensión oral, son superiores a las del grupo anterior. La frecuencia de práctica lingüística, y concretamente de comprensión oral, es también mayor.

Casi todos los sujetos consideran que la segunda prueba ha sido más complicada que la primera. No obstante, una vez más, ni el nivel lingüístico ni las características de los discursos parecen haber supuesto un escollo. Es más, ningún estudiante afirma haber experimentado problemas con la toma de notas, pero algunos se muestran dudosos sobre su lectura. Asimismo, todos afirman que una segunda audición les hubiera resultado muy útil.

El tercer grupo, conformado solamente por siete sujetos, es el que mejor resultados ha obtenido en ambas pruebas. Los resultados más altos se registran en la primera prueba, mientras que en la segunda, todas las notas oscilan entre 6 y 7,5 en el primer ejercicio y entre 7,75 y 8,6 en el segundo, a excepción de un sujeto.

Tanto los resultados de la asignatura Lengua Inglesa III como su autopercepción de competencia son superiores a los dos grupos anteriores. Sin embargo, la diferencia principal de este grupo respecto a los otros radica en la frecuencia temporal dedicada al fomento de la comprensión oral, ya que casi todos los sujetos manifiestan practicar diariamente. Pese a ser el grupo con mejores resultados en la segunda prueba, todos consideran que esta ha sido más complicada. Este hecho tampoco parece derivar de la complejidad lingüística, aunque todos hubieran preferido hacer una nueva audición de los ejercicios de la segunda prueba. Los nervios, la lectura de las notas y la reexpresión en español sí parecen haber sido un mayor problema. Esto pone de manifiesta la incapacidad de los alumnos de coordinar los procesos cognitivos que subyacen a la propia actividad de comprensión teniendo en cuenta su fin, es decir, el de interpretar un mensaje hacia otra lengua. Ello podría atribuirse a una práctica hasta ahora un tanto desvinculada del tipo de comprensión que requiere la interpretación y basada en una tipología de ejercicios que, por lo general, requiere una tipo de comprensión más selectiva.

6. Conclusiones

El presente artículo ha puesto de relieve una clara necesidad de que los alumnos de Traducción e Interpretación desarrollen la destreza de comprensión oral dentro de las asignaturas de lengua extranjera y según unos patrones específicos que deben detallarse atendiendo a las exigencias que caracterizan la actividad profesional de un intérprete. Las materias de interpretación deben incidir en el desarrollo de estrategias propias de esta disciplina y no en el desarrollo de la comprensión oral, ya que ello se alejaría de sus objetivos didácticos principales. Además, tal y como revela el estudio de Calvo Encinas (2009), el escaso número de créditos obligatorios que muchas universidades destinan a las asignaturas de interpretación hace que sea necesario iniciar estas asignaturas con un grado de comprensión suficiente en la lengua extranjera para así centrar la atención en el desarrollo de habilidades propias de esta disciplina. Por todo ello, resulta necesario desarrollar la destreza de comprensión oral en las materias obligatorias de lengua, entre cuyos fines sí figura el de desarrollar esta destreza.

Por lo que respecta al estudio empírico, todas las hipótesis de partida (H1. Los resultados obtenidos en la primera prueba serán superiores a los de la segunda prueba; H2. La formación recibida no ayudará a que los estudiantes superen la primera fase de comprensión del proceso de interpretación; H4. El resultado de las pruebas variará en función de la frecuencia de práctica de comprensión oral del estudiantado), a excepción de la tercera (H3. Dentro de la segunda prueba, los resultados del segundo ejercicio serán inferiores a los del primero), quedan confirmadas. Los resultados obtenidos pueden servir de base para cimentar una serie de implicaciones docentes. El hecho de que los estudiantes no estén habituados a la tipología de ejercicios de la segunda prueba podría servir para explicar los bajos resultados obtenidos. Sin embargo, este estudio se ha llevado a cabo con la intención de demostrar si la práctica de la destreza de comprensión oral mediante ejercicios tradicionales ha aportado algún beneficio a la segunda prueba, cuyo formato sí guarda una mayor relación con la futura práctica profesional de los participantes. Además, no hay que olvidar que casi la totalidad de la muestra no percibe el material lingüístico ni las características de los discursos de la segunda prueba como complicados. La falta de control procedimental, sin embargo, sí parece haber sido un mayor escollo. Todos los procesos cognitivos que tienen lugar en los ejercicios de la segunda prueba enmascaran la comprensión al no lograr un equilibrio entre todos ellos. A lo largo de la actividad, los distintos procedimientos que se activan se funden con los mensajes. El problema surge cuando, al no poder coordinarlos correctamente, estos llegan a la fase final de reexpresión deformados, lo cual conduce a errores de naturaleza muy variada, a saber, falsos sentidos, oraciones carentes de sentido, omisiones, etc. Así pues, la primera conclusión a la que hemos llegado es que resulta necesario desarrollar una tipología de ejercicios que fomente los distintos procesos cognitivos que moldean la fase de comprensión de un intérprete, siendo las asignaturas de lengua el espacio reservado para dicho fin.

Por otra parte, el tipo de escucha que se pone en práctica en los ejercicios tradicionales de comprensión oral es sustancialmente distinta a la que se emplea en la interpretación. Los ejercicios tradicionales de comprensión oral no parecen ayudar a que el alumno afronte el proceso de comprensión con una sobrecarga cognitiva, como en el caso de la interpretación. El tipo de escucha que caracteriza a un intérprete requiere una serie de habilidades que son específicas de esta profesión, por lo que resulta necesario crear hábitos procedimentales conforme a la naturaleza de la misma desde el momento inicial.

También es digno de mención que en ningún momento se ha puesto en tela de juicio la validez de los ejercicios tradicionales de comprensión oral cuando el objetivo es la enseñanza general de la lengua, pero sí en la formación de intérpretes. Por lo general, los ejercicios generalistas inducen a poner en práctica un tipo de escucha fragmentada a través de preguntas que requieren la comprensión de datos concretos de los discursos. La escucha con vistas a la interpretación debe ser global. Esta visión, además, coincide con los postulados establecidos por la Traductología moderna. Todos los elementos textuales y discursivos adquieren sentido cuando se tienen en

cuenta en su conjunto y dentro de un contexto concreto. No obstante, la elección de una tipología de ejercicios u otra dependerá también de aquello que se quiera desarrollar en los alumnos en función de su nivel de competencia y el grado de exigencia lingüística de la propia actividad. Si el objetivo es la comprensión de datos concretos del discurso, los ejercicios de elección múltiple, de rellenar huecos, de verdadero y falso o de unión múltiple, entre otros, pueden resultar muy apropiados. Sin embargo, si lo que se busca es asegurar una comprensión plena del discurso, sería necesario emplear una tipología de actividades que exija una comprensión más global y, por lo tanto, distinta a la tradicional.

El análisis cualitativo por grupos nos ha permitido vislumbrar que aquellos estudiantes que practican la destreza de comprensión oral de manera regular afrontan el proceso de comprensión con mayores garantías de éxito. Esto crea la necesidad de incorporar esta destreza dentro de las materias de lengua, lo cual no siempre ocurre en las facultades de Traducción e Interpretación de España. Esto podría deberse a un panorama académico muy dispar en la formación de intérpretes, ya que algunas facultades de Traducción e Interpretación ofertan un número mínimo de créditos destinados a la interpretación, mientras que en otras facultades, los estudiantes han de cursar un número importante de créditos obligatorios en interpretación (Martin, 2015). Por esta razón, resulta difícil establecer patrones comunes en cuanto al desarrollo de la comprensión oral se refiere, ya que según haya una mayor o menor presencia de asignaturas de interpretación en los planes de estudio, esta destreza se fomentará en mayor o menor medida.

En futuras investigaciones, se pretende llevar a cabo un estudio longitudinal con un grupo experimental y otro de control con el fin de poder analizar el valor pedagógico de las actividades planteadas. Asimismo, también nos gustaría contar con una muestra mayor y poder separar los resultados por rangos de edad, ya que la madurez lingüística y personal suele variar sustancialmente según la edad. Se trata pues de una variable que sería conveniente controlar y que, por lo tanto, supone una limitación en el presente estudio.

No nos gustaría finalizar sin hacer mención a la necesidad eminente de investigación en este campo. Las lenguas son el motor de toda traducción e interpretación y pese a la gran evolución que ha experimentado la Traductología desde que se reconociera como tal en la década de los años 80, la investigación aplicada a la enseñanza de lenguas para traductores sigue siendo muy escasa. Es pues necesario nutrir esta subdisciplina de estudios que nos ayuden a entender su naturaleza y centrarla en las necesidades lingüísticas y profesionales de los discentes.

7. Bibliografía

- Alcaraz Varó, Enrique (1993). «La lingüística y la metodología didáctica de las lenguas extranjeras», en García Hoz, Víctor (coord.), *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*. Madrid: Ediciones Rialp.

- Alonso Araguás, Iciar; Baigorri Jalón, Jesús; Pascual Olaguíbel, Marina (2004). *Materiales para interpretación consecutiva y simultánea: Alemán, francés e inglés*. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca.
- Anderson, Anne y Lynch, Tony (1988). *Listening*. Oxford: Oxford University Press.
- Berenguer Estellés, Laura (1997). *L'ensenyament de llengües estrangeres per a traductors. Didàctica de l'alemany*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Blasco Mayor, M^a Jesús (2007). *La comprensión oral en el desarrollo de la pericia de la interpretación de conferencias*. Granada: Comares.
- Bowen, David y Bowen, Margareta. (1984). *Steps to consecutive interpretation*. Washington D.C.: Pen & Booth.
- Brehm Cripps, J. (1997). *Developing Foreign Language Reading Skill in Translator Trainees*. Tesis Doctoral. Castellón de la Plana, Universitat Jaume I.
- Brown, Gillian (2008). Selective listening. *System* 36: 10-21.
- Buck, Gary (1997). «The testing of listening in a second language». En C.M. Clapham y D. Corson (eds.), *Language testing and assessment. Encyclopedia of language and education*, Vol. 7. Dordrecht: Kluwer.
- Buck, Gary (2001). *Assessing Listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Buendía, Leonor y Colás, M^a Pilar (1994). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Burgess, S. y Acklam, R. (2000). *Gold Exam Maximiser. First Certificate*. Harlow: Longman.
- — (2001). *Gold Exam Maximiser. Advanced*. Harlow: Longman.
- Burns, Anne (2005). Action research: an evolving paradigm? *Language teaching* 38: 57-74.
- Calvo Encinas, Elisa (2009). *Análisis curricular de los estudios de Traducción e Interpretación en España*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Escudero Muñoz, Juan Manuel (1987). La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias. *Revista de Innovación e Investigación Educativa* 3: 5-39.
- Gile, Daniel (1992). «Basic theoretical components in interpreter and translator training». En Dollerup, C. y Loddegaard, A. (eds.): *Teaching translation and interpreting: training, talent and experience*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 185-194.
- — (2009). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam: John Benjamins.
- Iglesias Fernández, Emilia (2007). *La didáctica de la interpretación de conferencias. Teoría y práctica*. Granada: Comares.
- Iliescu Gheorghiu, Catalina (2004). *Introducción a la interpretación. La modalidad consecutiva*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Jones, Roderick (1998). *Conference interpreting explained*. Manchester: St Jerome.
- Kumar, Ranjit (1999). *Research Methodology: A Step-by-Step Guide for Beginners*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Madrid, Daniel y McLaren, Neil (1995). *Didactic procedures for TEFL*. Valladolid: La Calesa.
- Martin, Anne (2015). La formación en interpretación en España: pasado y presente. *MonTI Special Issue 2*, pp. 87-110.
- Meldelsohn, Jonathan (1994). *Learning to listen. A strategy-based approach for the second-language learner*. San Diego: Dominie Press.
- Meskill, Carla (1996). Listening Skills Development Through Multimedia. *Journal of Educational and Hypermedia 5 (2)*: 179-201.
- Möller Runge, J. (2001a). *Necesidades lingüísticas de un traductor/intérprete*. Salobreña, Alhulia.
- Möller Runge, J. (2001b). *Siglo XXI: ¿innovamos? La enseñanza de una segunda lengua extranjera*. Salobreña, Alhulia.
- Rojas Tejada, A.; Fernández Prados, J.; Pérez Meléndez, C. (1998). *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos*. Madrid, Síntesis.
- Rost, Michael (2006). «Areas of research that influence L2 listening instruction». En Usó Juan, E. y Martínez Flor, A. (eds.): *Current trends in the development and teaching of the four language skills*, Berlin: Walter de Greyter.
- Santamaría Ciordia, Leticia (2015). *Manual de buenas prácticas docentes para la formación del intérprete de conferencias*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Ur, Penny (1984). *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vandergrift, Larry (1999). Facilitating second language listening comprehension: acquiring successful strategies. *ELT Journal 53 (3)*: 168-176.
- — (2007). Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching 40*: 191-210.
- Vanhecke, Katrin y Lobato Patricio, Julia (2009). *La enseñanza-aprendizaje de la interpretación consecutiva: una propuesta didáctica*. Granada: Comares.
- Wilcox Peterson, Patricia (2001). Skills and Strategies for Proficient Listening, en Celce-Murcia, M. (eds.): *Teaching English as a Foreign or Second Language*. Boston: Heinle & Heinle (3rd edition).
- Yanagawa, Kozo y Green, Anthony (2008). To show or not to show: The effects of item stems and answer options on performance on a multiple-choice listening comprehension test. *System 26*: 107-122.

Notas

1. La primera asignatura de traducción a la que los estudiantes han de hacer frente es la de Traducción general directa B-A.
2. Las variables extrañas podrían definirse como características ajenas al estudio que no se miden, pero que, a su vez, afectan a la variable independiente, es decir, a los resultados. Las variables extrañas que se han identificado en este estudio son: en nivel de inglés y español de los participantes, la práctica o experiencia de los mismos en traducción y el nivel cultural general.

3. Desde que se instauró en el curso académico 2010-2011 el Grado de Traducción y Mediación Interlingüística (Inglés) en la UV, la nota de corte de acceso ha rondado los 11,5 puntos de media, siendo una de las notas más altas de acceso a titulaciones de grado de esta universidad. Para la presente investigación, se considera suficiente con haber superado con éxito la etapa educativa relativa a Bachillerato.
4. Estos autores distinguen entre tres modalidades: la técnica, la práctica y la crítica.
5. En este punto es importante destacar que las notas con fines académicos y las notas de un intérprete persiguen fines totalmente distintos, pero debido a que los estudiantes todavía no han cursado ninguna asignatura de interpretación, las notas académicas son lo más parecido a las notas de interpretación que conocen.
6. Debido al carácter anónimo de las pruebas y los cuestionarios, y con el fin de poder posteriormente relacionarlos, cada participante contaba con un código de identificación.

La enseñanza de la traducción médica en los programas de posgrado españoles: ¿qué competencias se enseña a los estudiantes?

Ana Muñoz-Miquel

Ana.Munoz@uv.es
Universitat de València

Recibido: 21/06/2016 | Revisado: 13/09/2016 | Aceptado: 25/10/2016

Resumen

El objetivo de este trabajo es ofrecer un panorama de la enseñanza de la traducción médica en los posgrados españoles y de las competencias que se pretende que los estudiantes adquieran. En primer lugar, se describen los posgrados en los que se imparte traducción médica y se clasifican en dos grupos atendiendo a su grado de dedicación: los específicos de traducción médica y los que la imparten junto con otras especialidades. A continuación, y tomando como referencia un marco de competencias creado *ad hoc*, se realiza un análisis cualitativo-cuantitativo de las guías docentes con objeto de determinar las competencias que se pretende que los estudiantes adquieran. Los resultados ponen de manifiesto la heterogeneidad de la oferta de formación existente y la diversidad en cuanto al planteamiento de las competencias.

Palabras clave: traducción médica, programas de posgrado, competencias, guías docentes.

Abstract

Medical Translator Training at the Postgraduate Level in Spain: What Competences Students Are Expected to Acquire?

This paper presents an overview of the medical translator training offered in Spain and the competences to be acquired by students. First, we describe the postgraduate programmes in which medical translation is taught, and classify them into two groups according to the extent to which they are dedicated to this speciality: those specific to medical translation and those that also teach other translation specialities. Then, the course syllabi of the subjects included in them are analysed so as to determine the competences that students are expected to acquire. To do so, a framework of competences created *ad hoc* is taken as a reference. The results reveal that the training offered is quite heterogeneous and that the competences that are worked on differ among the programmes analysed.

Key words: medical translation, postgraduate programmes, competences, syllabi.

1. Introducción

En la actualidad, la traducción médica es uno de los campos de especialización más fructíferos en lo que a posibilidades de trabajo y de desarrollo profesional se refiere. A pesar del indudable parentesco que guarda con la traducción científico-técnica, la traducción médica se caracteriza por una serie de rasgos específicos, como su amplitud e interdisciplinariedad, la existencia de géneros textuales propios, la variedad de situaciones comunicativas en que tiene lugar o el tipo de problemas a los que se deberá enfrentar el traductor (Muñoz-Miquel en prensa). Dichos rasgos, unidos a su alta demanda en el mercado (Orf 2005) hacen que tanto traductores médicos profesionales como académicos del ámbito consideren que es necesario recibir formación específica para desempeñar adecuadamente esta actividad (Lee-Jahnke 2001; Navarro 2002; Mayor 2003; Montalt y González 2007; Franco 2010, Albarrán 2012).

En Traductología, la noción de *competencia traductora* (CT), definida por Kelly (2002: 14) como «una macrocompetencia que constituye el conjunto de capacidades, destrezas, conocimientos e incluso actitudes que reúnen los traductores profesionales», ha sido ampliamente utilizada para diseñar e implementar programas de formación en el contexto universitario. La aplicación de este concepto a la formación cuenta con una larga tradición (Kelly 2002, 2005; Hurtado 2007; Calvo 2011) y, a diferencia de otras disciplinas, se ha utilizado desde mucho antes de que acaparara toda la atención a raíz de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En este marco educativo, las competencias han adquirido un papel fundamental como vehículo de aprendizaje y sistema común en torno al que se han articulado las titulaciones, ya sean de grado (concebidas para proporcionar la formación generalista básica que capacite a los estudiantes para acceder al mercado de trabajo), como de posgrado (cuyo objetivo es la especialización de los estudiantes en un área concreta de sus estudios). Dichas competencias, además, deben definirse en función de perfiles profesionales presentes en el mercado laboral, los cuales han de ser adecuadamente identificados y descritos (Yániz y Villardón 2006; Calvo 2010).

La formación de posgrado, al estar orientada, como hemos señalado, a la especialización, constituye el marco idóneo para formar traductores especializados en el ámbito médico. Si bien es cierto que la juventud de los Estudios de Traducción y la escasa oferta de formación especializada han propiciado que sean los profesionales de la medicina con conocimientos de idiomas los que mayoritariamente se hayan encargado de satisfacer las necesidades de traducción médico-sanitaria (Navarro y Hernández 1997; Montalt 2007; Muñoz-Miquel 2014), la situación en los últimos años ha empezado a cambiar gracias a la inclusión progresiva de la traducción médica en los planes de estudio de Traducción e Interpretación (en adelante, TI). Pero ¿hasta qué punto se contempla la traducción médica en los posgrados actuales? Y, muy especialmente, ¿qué competencias se pretende que los estudiantes adquieran?

El objetivo de este trabajo es, precisamente, dar respuesta a estas dos cuestiones: por un lado, ofrecer un panorama de los posgrados en los que se imparte traducción

médica en España y, por otro, determinar las competencias que se pretende que los estudiantes adquieran mediante un análisis cualitativo-cuantitativo de las guías docentes de las asignaturas. Nuestra pretensión es que los resultados obtenidos puedan servir de base para realizar estudios futuros en los que se evalúe si las competencias que se enseñan se ajustan a lo que se requiere en la realidad profesional y si la oferta de formación es suficiente y adecuada para satisfacer la demanda actual del mercado.

El artículo se estructura de la siguiente manera: en el apartado 2, describimos la metodología utilizada. En el apartado 3, explicamos los resultados obtenidos, que aparecen agrupados en dos grandes bloques: oferta de formación y análisis de las competencias. En el apartado 4, interpretamos y valoramos los resultados que consideramos más relevantes. Finalmente, en el apartado 5, exponemos las principales conclusiones y las líneas de trabajo futuro que se derivan de este trabajo.

2. Metodología

A continuación, presentamos los aspectos más relevantes de la metodología utilizada: el objeto de nuestra investigación, los documentos que se han analizado para determinar las competencias y el procedimiento que se ha seguido para analizar los datos.

2.1. Objeto de estudio

El objeto de la investigación han sido los planes de estudio de los programas de posgrado (tanto oficiales como propios) en los que se imparte traducción médica en España y, más concretamente, las guías docentes de las asignaturas que los integran. Los datos que presentamos corresponden específicamente a la oferta académica del curso 2015-2016.

Dado que el grado de dedicación a la traducción médica varía sustancialmente de un posgrado a otro, hemos distinguido dos tipos de posgrados:

- Posgrados específicos de traducción médica (grupo 1): son aquellos que se dedican exclusivamente a esta especialidad.
- Posgrados no específicos de traducción médica (grupo 2): son los que imparten traducción médica junto con otras especialidades. Respecto a este grupo, y con objeto de ofrecer un marco lo más completo posible de la formación ofertada, hemos distinguido, a su vez, entre:
 - Posgrados que imparten una o varias asignaturas específicas de traducción médica.
 - Posgrados que imparten únicamente algunos créditos o algún módulo de traducción médica dentro de una (o varias) asignaturas.

Para determinar qué programas se ajustaban a estas características, en primer lugar elaboramos una lista de todos los posgrados oficiales y propios de TI ofertados en dicho curso académico. Para ello, nos basamos en la aplicación QEDU (Qué estudiar y dónde en la universidad) y en el RUCT (Registro de Universidades, Centros y Títulos), ambos publicados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, así como en la información proporcionada en portales como Universia (<http://www.universia.es>).

De los 41 programas, tanto oficiales como propios, relacionados con la TI, seleccionamos, de entrada, los que por su denominación era obvio que eran específicos de traducción médica (fueron los que conformaron el grupo 1; véase tabla 2 en el apartado 3.1.), y excluimos los que eran únicamente de investigación y los que estaban especializados en interpretación (ya que este estudio se centra en la traducción médica escrita) o en otras especialidades de traducción.

Una vez realizada esta primera criba, consultamos la información sobre los planes de estudio disponible en el sitio web de las universidades para determinar cuáles de los posgrados restantes impartían traducción médica y podían, por tanto, incluirse dentro del grupo 2 (los no específicos; véase tabla 3 en el apartado 3.1.). El requisito fundamental que debían cumplir estos posgrados era que en ellos se impartieran asignaturas relacionadas con la traducción médica, ya fueran asignaturas prácticas de traducción o materias de carácter instrumental específicamente relacionadas con esta especialidad (como, por ejemplo, terminología médica o lenguaje biosanitario).

2.2. Documentos analizados

Los principales documentos analizados (además de los planes de estudio, que nos permitieron comprobar las características generales de los posgrados) fueron las guías docentes de las asignaturas. Una guía docente es un «[d]ocumento público en el que se plasma una planificación detallada de las asignaturas basadas en los principios que guían el proceso de convergencia para la creación del Espacio Europeo de Educación Superior» (Fortea 2007: sin numerar).¹ Es, por tanto, la forma que tiene el docente de plasmar la planificación y el diseño curricular (Cannon y Newble 2000, citado en Kelly 2005: 21), por lo que resulta el instrumento ideal para determinar las competencias que se pretende que los estudiantes adquieran. En este sentido, cabe puntualizar que tanto la extensión como el grado de información y de detalle proporcionado en cada guía variaban significativamente de un posgrado a otro. Así, a pesar de analizar el mismo tipo de documento, de algunos posgrados contamos con más información que de otros.

En cuanto a los elementos de la guía analizados, nos centramos especialmente en las competencias, los objetivos y los resultados de aprendizaje. No obstante, nos fijamos también en:

- Los contenidos, pues, tal y como afirma Kelly (2005: 62), no solo se limitan a los conocimientos puramente declarativos, pues su adquisición lleva aparejada una amplia variedad de habilidades, actitudes, etc.
- La metodología. Hay determinadas competencias, como la capacidad de negociación o de trabajo en equipo, cuyo desarrollo a veces es más difícil de plasmar objetivamente en una guía. Por ello, estas suelen potenciarse mediante la realización de determinadas tareas, que se especifican, precisamente, en la metodología. De ahí que sea necesario tener en cuenta también este apartado.
- El sistema de evaluación, pues en él se suelen exponer los criterios y, por tanto, las competencias cuya adquisición se tendrá en cuenta para superar la asignatura.

Por otra parte, los diversos correos electrónicos que, siempre que fue necesario, intercambiamos con los profesores de los posgrados y de las asignaturas analizados, complementaron (y, en muchos casos, completaron) toda esta información. Por ello, estos también han sido, de alguna manera, objeto de nuestro análisis.

2.3. Procedimiento de análisis

La técnica utilizada para obtener los datos procedentes de las guías fue el análisis de contenido, que Krippendorff (1990, citado en Báez 2009: 288) define como: «técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse al contexto de los datos». Mediante esta técnica el investigador «extrae datos objetivos de los documentos analizados como paso previo a la posterior aplicación de criterios valorativos» (Pérez 2006: 340).

En primer lugar, realizamos un análisis de contenido de tipo cualitativo, en tanto que identificamos las competencias que aparecían mencionadas en las guías tomando como base un marco de competencias que elaboramos *ad hoc* a partir del análisis de las entrevistas que realizamos a 12 traductores médicos de diversos perfiles formativos y profesionales (véase los resultados en Muñoz-Miquel 2014) así como de la consulta de:

- Los principales modelos de CT propuestos en el ámbito de la Traductología (Hurtado 2001, 2007; Neubert 2000; Kelly 2002, 2005; PACTE 2003; entre otros).
- Las propuestas de competencias surgidas a raíz del proceso de Bolonia (González y Wagenaar 2003; Muñoz 2004) o a iniciativa de la Dirección General de Traducción de la Comisión Europea (EMT Expert Group 2009; Toudic 2012a, 2012b).
- Los trabajos en los que se ha hablado, de manera más o menos directa, de las competencias necesarias para la traducción médica (Gile 1986; Rouleau 1994; Wakabayashi 1996; Félix y Ortega 1998; Fischbach 1998; Lee-Jahnke 1998, 2001, 2005; Navascués y Hernando 1998; O'Neill 1998; Balliu 2001; Mayor 2006; Montalt y González 2007; Albarrán 2012; Jensen y Zethsen 2012; entre otros).

Para facilitar el análisis posterior de los datos, las competencias (que pueden verse desglosadas en el anexo 1) las agrupamos, por afinidad, en siete bloques competenciales. Para ello, tomamos como referencia las principales macroetiquetas que se suelen utilizar en las propuestas de CT de la bibliografía académica. Dichos bloques² eran los siguientes:

- Bloque 1. Aspectos lingüísticos, textuales y terminológicos
- Bloque 2. Aspectos temáticos
- Bloque 3. Aspectos culturales
- Bloque 4. Aspectos documentales e instrumentales
- Bloque 5. Aspectos socioprofesionales e interpersonales
- Bloque 6. Aspectos actitudinales y psicofisiológicos
- Bloque 7. Aspectos estratégicos

Para realizar el análisis, en primer lugar comprobamos si las competencias de nuestro marco competencial aparecían mencionadas en las guías docentes. Para ello, «tradujimos» la verbalización de las guías docentes a las competencias correspondientes de nuestro marco competencial.

Seguidamente, realizamos un análisis de carácter más cuantitativo, en tanto que fuimos cuantificando las veces que cada competencia de nuestro marco de análisis era mencionada en los posgrados objeto de estudio. En este sentido, fuimos indicando, mediante *Sí* (que equivalía a 1) y *No* (que equivalía a 0), si en alguna de las asignaturas analizadas de cada posgrado se aludía a la competencia en cuestión. La tabla 1 ilustra este método de análisis.

En la tabla 1 se enumeran las competencias que en nuestro marco de análisis fueron agrupadas dentro del bloque 1. Las tres últimas columnas muestran el número de posgrados de cada grupo, esto es, específicos y no específicos (columnas «G1» y «G2») que mencionan cada una de las competencias del bloque y el número de posgrados en total. Así, según la columna «Total», la competencia a la que más se alude es la del conocimiento de las características y convenciones de los principales géneros médicos (los ocho posgrados analizados la mencionan), y a la que menos, el dominio de las lenguas de trabajo (solo el posgrado de la Universidad de Alcalá, UAH, hace referencia a ella). Por otra parte, las dos últimas filas de la tabla muestran, por un lado, el número total de competencias que menciona cada posgrado y, por otro, la proporción que estas representan respecto del total de competencias de este bloque. Así, y a modo de ejemplo, los posgrados que, en promedio, aluden a más competencias de este bloque son el de la Universitat Jaume I (UJI), la UAH, la Universidad de Córdoba (UCO) y la Universidad de Murcia (UM), con un 86 %, mientras que el que menos es el de la Universidad Pablo de Olavide (UPO), con un 29 %.

Tabla 1. Procedimiento de análisis cualitativo-cuantitativo de las competencias de las guías docentes

Competencias del bloque 1*	Posgrados específicos (G1)		Posgrados no específicos (G2)						N.º de posgrados que mencionan la competencia		
	UJI	idEC	UAH	UCO	UM	UMA	UPO	UVigo	G1	G2	Total
Lenguas de trabajo	No	No	Sí	No	No	No	No	No	0	1	1
Lecturas analíticas	Sí	No	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	1	4	5
Redacción en lengua meta	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	2	5	7
Géneros médicos	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	2	6	8
Terminología y fraseología	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	2	4	6
Terminología en contexto	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	No	2	3	5
Características especialidad	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	2	5	7
N.º de competencias mencionadas en cada posgrado	6	5	5	6	6	4	2	7	--	--	--
Porcentaje de competencias mencionadas en cada posgrado	86%	71%	86%	86%	86%	57%	29%	57%	79%	67%	70%

* Para evitar que la tabla resultara demasiado extensa, hemos abreviado la verbalización de las competencias, que pueden consultarse en su totalidad en el anexo 1.

Cabe puntualizar que durante el análisis hubo casos en los que no nos fue posible clasificar determinados objetivos, competencias o contenidos de las guías docentes dentro de una única competencia porque, tal y como estos estaban verbalizados, hacían referencia a varias de las competencias de nuestro marco de análisis. En dichos casos, consideramos que la asignatura en cuestión trataba todas las competencias a las que se podía referir.³

3. Resultados

En este apartado presentamos los principales resultados obtenidos. Estos han sido agrupados en dos grandes bloques, que responden a los objetivos de este trabajo:

- Características generales de la oferta de formación en traducción médica.
- Competencias que se pretende que los estudiantes adquieran.

3.1. Características generales de la oferta de formación en traducción médica

Tras revisar los planes de estudio y las guías docentes correspondientes, pudimos determinar que en España se imparte traducción médica en 15 programas de posgrado. Todos son másteres oficiales a excepción de dos, que son propios (un máster propio y un título de experto). Las tablas 2 y 3 ilustran los posgrados analizados, que aparecen agrupados según su grado de dedicación a la traducción médica, tal y como hemos apuntado en el apartado 2.1.

Tabla 2. Posgrados específicos de traducción médica

Máster Universitario en Traducción Médico-Sanitaria	Universitat Jaume I (UJI)
Máster Propio en Traducción Biomédica y Farmacéutica	idEC de la Universitat Pompeu Fabra (idEC-UPF)

Tabla 3. Posgrados no específicos de traducción médica

<i>Con asignaturas dedicadas por completo a la traducción médica</i>	
Máster Universitario en Comunicación Intercultural, Interpretación y Traducción en los Servicios Públicos	Universidad de Alcalá (UAH)
Públicos	
Título de Experto Universitario en Traducción en Contextos Especializados: Ciencias de la salud y Agroalimentación	Universidad de Córdoba (UCO)
Máster Universitario en Traducción Editorial	Universidad de Murcia (UM)
Máster Universitario en Traducción para el Mundo Editorial	Universidad de Málaga (UMA)
Máster Universitario en Comunicación Internacional, Traducción e Interpretación	Universidad Pablo de Olavide (UPO)
Máster Universitario en Traducción para la Comunicación Internacional	Universidade de Vigo (UVigo)
<i>Con créditos o módulos de traducción medica dentro de una (o varias) asignaturas</i>	
Máster Universitario en Traducción Profesional	Universidad de Granada (UGR)
Máster Universitario en Traducción de Textos Especializados	Universidad de Zaragoza (UNIZAR)
Máster Universitario en Traducción Profesional Inglés-Español	Universitat Rovira i Virgili (URV)
Máster Universitario en Traducción e Interculturalidad	Universidad de Sevilla (US)
Máster Universitario en Traducción y Mediación Intercultural	Universidad de Salamanca (USAL)

Máster Universitario en Traducción Profesional e Institucional	Universidad de Valladolid (UVa)
Máster Universitario en Traducción Especializada	Universitat de Vic (UVic) (Universidad coordinadora) Universidades participantes: Universidad Nebrija y Universidad San Jorge

Como vemos, hay dos posgrados específicos y 13 no específicos, de los cuales seis tienen asignaturas dedicadas por completo a la traducción médica, y siete, solo algunos créditos o módulos dentro de una o varias asignaturas.

Al analizar los planes de estudio de los posgrados específicos (sobre los que no proporcionamos información más detallada en este artículo por limitaciones obvias de espacio), hemos comprobado que estos son bastante diferentes entre sí, sobre todo en lo que respecta a su estructura y contenido. Mientras que el del idEC-UPF se centra exclusivamente en la traducción médica escrita, el de la UJI ofrece una formación más variada, en tanto que incluye también asignaturas de interpretación y mediación (aunque estas no han sido objeto de nuestro estudio sobre las competencias), y brinda la posibilidad de iniciarse en la investigación (si se escoge el itinerario investigador en vez del profesionalizante). Otra diferencia notable es que el del idEC-UPF aborda la traducción de ámbitos médicos y farmacéuticos propiamente dichos (ciencias básicas, medicina, farmacología clínica, etc.) y de otros afines íntimamente relacionados (veterinaria, salud pública), mientras que el de la UJI estructura su formación en torno a los sectores en los que se requieren este tipo de traducciones: el editorial, el farmacéutico, el de las instituciones sanitarias y el de la mediación en contextos hospitalarios.

Entre las similitudes más destacadas encontramos que ambos contemplan entre su posible alumnado no solo a quienes han recibido formación en TI, sino también a los que tienen un perfil científico-médico, lo que manifiesta que son conscientes de que en la realidad profesional conviven ambos perfiles, como se desprende de los estudios de Muñoz-Miquel (2014, 2016). Ninguno de los dos posgrados ofrece, sin embargo, módulos diferentes según el bagaje académico de los estudiantes. Por otra parte, ambos apuestan por la formación temática en medicina como paso previo a la realización de traducciones, aunque la materializan de manera diferente. El de la UJI engloba todos estos contenidos previos en una asignatura de introducción a la medicina, mientras que el posgrado del idEC-UPF los trata de una manera más fragmentada a medida que va abordando cada uno de los módulos que conforman la parte práctica (esto es, traducción en el ámbito biomédico y traducción en el ámbito farmacéutico). Finalmente, tanto el máster de la UJI como el posgrado del idEC-UPF tienen una parte inicial con materias de carácter más transversal e instrumental (terminología médica, práctica profesional, fuentes de información, etc.), a las que les siguen las asignaturas de traducción propiamente dichas.

Respecto a los posgrados no específicos, destaca, en primer lugar, la variedad y heterogeneidad de la formación en traducción médica que ofrecen: desde un bloque

temático dentro de una asignatura de traducción científico-técnica (como el de la UGR) hasta un módulo de especialización compuesto por varias asignaturas (como el del título de experto de la UCO). En segundo lugar, hemos comprobado que la mayoría de estos posgrados son muy parecidos entre sí en lo que a su estructura y oferta formativa se refiere, ya que suelen articular su optatividad o sus itinerarios formativos en torno a distintas especialidades de traducción (jurídico-administrativa, científico-técnica, audiovisual, literaria, etc.), una estructura que recuerda mucho a la de los grados en TI actuales.

Otras observaciones que podemos realizar del conjunto de posgrados analizados (grupos 1 y 2) son las siguientes:

- Hay una clara tendencia a ofertar posgrados de orientación mixta (así son siete de los 15 analizados), que brindan a los estudiantes la posibilidad de especializarse de cara a su futuro profesional o de iniciarse en la investigación que les podrá dar acceso a la realización de la tesis doctoral.
- Las lenguas de trabajo predominantes son el español como lengua A y el inglés como lengua B. En el caso de los posgrados específicos, ambos trabajan únicamente dicha combinación lingüística, apostando, de esa manera, por la orientación temática en vez de por la variedad de combinaciones lingüísticas. La mayoría de posgrados no específicos (nueve) apuesta por ofertar una mayor variedad de lenguas B e incluso C (como el francés, el alemán, el italiano o el árabe), aunque bien es cierto que no todos imparten el total de asignaturas del plan de estudios en todos los idiomas (es muy probable que la oferta dependa en gran medida de la demanda por parte del alumnado). Solo hay un máster, el de la UAH, que articula sus itinerarios de especialización en función de una amplia variedad de lenguas (alemán, árabe, búlgaro, chino, inglés, polaco, rumano, etc.), un aspecto que lo distingue claramente del resto de posgrados.
- Finalmente, aunque siguen predominando los posgrados presenciales (nueve), se observa que tanto la modalidad virtual (tres posgrados) como la semipresencial (tres posgrados) empiezan a cobrar fuerza en la enseñanza universitaria española.

Tras este recorrido por la oferta de formación en traducción médica a nivel de posgrado, a continuación nos centraremos en explicar los datos obtenidos del análisis de las guías docentes con objeto de determinar las competencias a las que se hace referencia.

3.2. Competencias que se pretende que los estudiantes adquieran

Para determinar las competencias que se pretende que los estudiantes adquieran hemos analizado las asignaturas de los posgrados específicos y las de los no específicos que ofertan una o varias asignaturas dedicadas en su totalidad a la traducción médica. Hemos excluido del análisis los posgrados que imparten tan solo algunos

créditos o módulos dentro de una o varias asignaturas, precisamente porque dichas materias no se dedican exclusivamente a la traducción médica y el análisis de las competencias podría estar sesgado.

La tabla 4 muestra las asignaturas de los posgrados específicos que hemos analizado.

Tabla 4. Asignaturas de los posgrados específicos analizadas

Universidad	Posgrado	Asignatura	Créditos ECTS
UJI	Máster Universitario en Traducción Médico-Sanitaria	Formación común Metodología y corrección de textos Práctica profesional, terminología y fuentes de información Introducción a la medicina Pretraducción Traducción en el sector editorial Traducción en el sector farmacéutico Traducción en instituciones médico-sanitarias Traducción de géneros médico-jurídicos	39
		Itinerario de especialización profesional Trabajo final de máster Prácticas profesionales	15
idEC-UPF	Programa de Posgrado de Traducción Biomédica y Ciencias de la Salud*	Parte A Terminología Redacción Herramientas informáticas y fuentes documentales para la traducción Aspectos profesionales de la traducción biomédica y farmacéutica	No especificado (30 % de las clases)
		Parte B Traducción en el ámbito biomédico <ul style="list-style-type: none"> • Traducción en ciencias básicas • Traducción en medicina • Traducción en otros ámbitos biosanitarios (veterinaria y salud pública) Traducción en el ámbito farmacéutico <ul style="list-style-type: none"> • Traducción en farmacología clínica • Traducción de registros • Traducción de ensayos clínicos • Traducción de fármaco-economía 	No especificado (70 % de las clases)
		Parte C Prácticas profesionales en empresas u organismos	200 horas
* De este máster no pudimos acceder a las guías docentes de las asignaturas, por lo que la información analizada es la que aparece en su página web.			

La tabla 5 recoge las asignaturas analizadas de los posgrados no específicos.

Tabla 5. Asignaturas de los posgrados no específicos analizadas

Universidad	Posgrado	Asignatura	Créditos ECTS
UAH	Máster Universitario en Comunicación Intercultural, Interpretación y Traducción en los Servicios Públicos	Traducción especializada: ámbito sanitario Combinaciones lingüísticas: alemán-español, árabe-español, búlgaro-español, chino-español, francés-español, inglés-español, polaco-español, portugués-español, rumano-español, ruso-español	5
UCO	Título de Experto Universitario en Traducción en Contextos Especializados: Ciencias de la salud y Agroalimentación*	Terminología y traducción de textos biosanitarios. Medicina y enfermería Combinaciones lingüísticas: inglés-español, francés-español, alemán-español	4
		Terminología y traducción de textos biosanitarios. Especialidades veterinarias Combinaciones lingüísticas: inglés-español, francés-español, alemán-español	4
		Terminología y traducción de textos biosanitarios. Fisioterapia Combinaciones lingüísticas: inglés-español, francés-español, alemán-español	4
		Recursos para la traducción de textos biosanitarios Combinaciones lingüísticas: inglés-español, francés-español, alemán-español	4
UM	Máster Universitario en Traducción Editorial	Traducción editorial de textos biosanitarios Combinaciones lingüísticas: inglés-español, francés-español	3
UMA	Máster Universitario en Traducción para el Mundo Editorial	Traducción editorial (6): textos médicos	3
UPO	Máster Universitario en Comunicación Internacional, Traducción e Interpretación	Traducción científica y técnica (inglés) (A pesar de su denominación, está dedicada a la traducción médica, ya que, de acuerdo con la guía docente, se centra en la realización de un proyecto de traducción médica y en ella se utilizan fuentes de información médicas.)	3
UVigo	Máster Universitario en Traducción para la Comunicación Internacional	Textos y discursos especializados: Traducción de textos del ámbito de la medicina	6
* De este posgrado no pudimos acceder a las guías docentes de las asignaturas, por lo que la información que hemos analizado es la propuesta de título propio, disponible en línea, y la información que se proporciona en la página web de la universidad.			

A continuación, nos centraremos en el análisis de las competencias. La tabla 6 muestra, en versión resumida, todas las competencias de nuestro marco de análisis ordenadas de mayor a menor en función de la cantidad total de posgrados que las mencionan. Recuérdese que los bloques competenciales a los que nos referimos en la columna «Bloque» son los siguientes:

- Bloque 1. Aspectos lingüísticos, textuales y terminológicos
- Bloque 2. Aspectos temáticos
- Bloque 3. Aspectos culturales
- Bloque 4. Aspectos documentales e instrumentales
- Bloque 5. Aspectos socioprofesionales e interpersonales
- Bloque 6. Aspectos actitudinales y psicofisiológicos
- Bloque 7. Aspectos estratégicos

Tabla 6. Competencias mencionadas en los posgrados analizados

COMPETENCIAS Y BLOQUE COMPETENCIAL		POSGRADOS QUE LAS MENCIONAN		
Competencias*	Bloque	G1 (total 2)	G2 (total 6)	Total
Conocer las características de los géneros médicos.	B1	2	6	8
Determinar las características del encargo.	B7	2	6	8
Redactar adecuadamente en lengua meta.	B1	2	5	7
Conocer las características de la traducción médica.	B1	2	5	7
Manejar herramientas y programas de TAO.	B4	2	5	7
Conocer las fuentes de documentación médica.	B4	2	5	7
Reconocer y evaluar la fiabilidad de los recursos.	B4	2	5	7
Conocer las características de la terminología/fraseología.	B1	2	4	6
Revisar el trabajo propio y ajeno.	B7	2	4	6
Realizar lecturas reflexivas y analíticas.	B1	1	4	5
Utilizar la terminología específica y mimetizar la fraseología del colectivo meta.	B1	2	3	5
Dominar las estrategias de documentación avanzada.	B4	2	3	5
Crear y gestionar recursos terminológicos propios.	B4	2	3	5
Conocer el mercado de la traducción médica.	B5	2	3	5

Trabajar en equipo y en colaboración.	B5	2	3	5
Adecuarse a los requisitos del encargo.	B5	2	3	5
Aprender autónomamente.	B6	2	3	5
Trabajar en condiciones reales a través de la simulación del ejercicio del profesional.	B7	2	3	5
Adquirir <i>ad hoc</i> conocimientos de los temas objeto de traducción.	B2	2	2	4
Gestionar el ejercicio profesional.	B5	2	2	4
Tratar con clientes, colegas y expertos.	B5	1	3	4
Buscar constantemente la calidad y la rigurosidad.	B6	2	2	4
Tener conocimientos culturales generales.	B3	0	3	3
Conocer y respetar los códigos éticos/deontológicos.	B5	1	2	3
Tener actitud crítica.	B6	1	2	3
Tener conocimientos médicos básicos.	B2	2	0	2
Aceptar modificaciones del trabajo propio.	B5	1	1	2
Sistematizar las tareas más habituales.	B6	1	1	2
Adaptarse a nuevas situaciones, herramientas, etc.	B6	0	2	2
Dominar las lenguas de trabajo.	B1	0	1	1
Plantear dudas a colegas y expertos en la materia.	B4	1	0	1
Mantenerse al día de lo que acontece en el ámbito.	B5	1	0	1
Publicitar servicios profesionales y buscar clientes.	B5	1	0	1
Tener sensibilidad hacia la lengua y la cultura.	B6	0	1	1
Ser consciente de las propias fortalezas/limitaciones.	B6	1	0	1
Conocer el funcionamiento de la sanidad, la salud y la enfermedad en las culturas de trabajo.	B3	0	0	0
Gestionar proyectos.	B5	0	0	0
Tener interés por el ámbito que se traduce.	B6	0	0	0
Superarse y mejorar constantemente.	B6	0	0	0
Tener sentido común.	B6	0	0	0
* Por cuestiones de espacio, la verbalización de las competencias se muestra resumida. La versión completa puede consultarse en el anexo 1.				

Si nos fijamos en los resultados de la columna «Total», son dos las competencias que los ocho posgrados analizados mencionan en sus guías, lo que manifiesta la importancia que reciben en el contexto académico. Estas son:

- Conocimiento de las características y convenciones de los principales géneros médicos en las lenguas de trabajo.
- Capacidad para determinar las características del encargo y establecer estrategias de trabajo acordes.

Respecto a la competencia relativa a los géneros médicos, un análisis más detallado de las guías nos ha permitido determinar a qué géneros textuales se alude en las asignaturas analizadas. En todos los posgrados, a excepción de los ofertados por la UCO, la UPO y la UVigo (grupo 2), se dan, con mayor o menor grado de detalle, ejemplos de los géneros que se trabajan, *a priori*, en el aula.

Como vemos en la tabla 7, los géneros que se mencionan son de lo más variados. Entre los más especializados, se mencionan con más frecuencia el artículo de investigación, el informe o parte médico y el manual especializado. Entre los divulgativos, encontramos principalmente el folleto de salud o información para pacientes y el artículo divulgativo. Es destacable que en dos posgrados, el de la UJI (grupo 1) y el de la UAH (grupo 2), se realizan también traducciones heterofuncionales, esto es, adaptaciones para pacientes de géneros más especializados. Cabe apuntar, finalmente, que es el máster de la UJI el que mayor variedad de géneros trabaja, un dato bastante obvio, pues dedica todos sus créditos a esta especialidad.

Si volvemos a los resultados de la tabla 6, vemos que son cinco las competencias a las que siete de los ocho posgrados aluden. La mayoría pertenece al bloque 4 (aspectos documentales e instrumentales), lo que pone de manifiesto que los posgrados, independientemente de si son específicos o no, otorgan especial importancia a este tipo de competencias. Así, según las guías, los posgrados hacen especial hincapié en que los estudiantes manejen adecuadamente los programas de TAO y otras herramientas de asistencia a la traducción y revisión, conozcan las principales fuentes de documentación médica, y sepan evaluar la calidad y fiabilidad de estas. Asimismo, cobran suma importancia ser capaz de redactar adecuadamente en lengua meta y disponer de conocimientos introductorios sobre las principales características de esta especialidad de traducción.

Tabla 7. Géneros mencionados en los posgrados analizados

Género textual	Posgrado
Artículo de investigación	UJI, UM, UMA
Folleto de salud/Información para pacientes	UAH, UJI
Parte/informe médico	UAH, UJI
Adaptación para pacientes (traducción heterofuncional)	UAH, UJI
Artículo de divulgación	UJI, UM
Manual especializado	UJI, UMA
Ensayo clínico	idEC-UPF
Registro de medicamento	idEC-UPF
Consentimiento informado	UAH
Artículo publicitario/anuncio	UJI
Prospecto de medicamento	UJI
Receta/pautas de tratamiento médico	UJI
Certificado médico	UJI
Ficha técnica de medicamento	UJI
Nota de prensa	UJI
Resumen de características de producto	UJI
Patente médica	UJI
Informe epidemiológico	UJI
Artículo de boletín de la OMS/OPS	UJI
Certificado de defunción	UJI
Artículo especializado (alta divulgación)	UM
Resumen de artículo de investigación	UM
Capítulo de enciclopedia	UM

La mayoría de posgrados (entre cinco y seis) también proporciona a sus estudiantes, según las guías docentes, los conocimientos y las habilidades necesarios para que conozcan las características de la terminología médica y sepan utilizar los términos

más adecuados según el contexto, realicen adecuadamente búsquedas avanzadas o sean capaces de revisar trabajos propios y de terceros. Trabajar de forma autónoma y en equipo, disponer de ciertas nociones sobre el mercado de la traducción médica y ser capaz de adecuarse a los requisitos del encargo y de trabajar en condiciones reales a través de la simulación de situaciones profesionales también son competencias a las que aluden la mayoría de posgrados analizados.

Si nos detenemos en el final de la tabla, llama la atención el considerable número de competencias a las que ningún posgrado (o, a lo sumo, dos) hace referencia. La mayoría de estas son actitudinales y psicofisiológicas (bloque 6), como sentido común, interés por el ámbito, autoconsciencia de las fortalezas y limitaciones, etc. Entre las competencias menos mencionadas también encontramos las que tienen que ver con aspectos culturales: solo tres posgrados hacen referencia a tener conocimientos culturales generales y ninguno, a conocer el funcionamiento de la sanidad y de las creencias sobre salud y enfermedad en las culturas de trabajo. El dominio de las lenguas de trabajo también se encuentra entre las competencias menos mencionadas, hecho que muy probablemente se deba a que este dominio suele ser exigido como requisito para acceder a la mayoría de posgrados.

Para finalizar el análisis de las competencias, a continuación incluimos la tabla 8, que muestra el porcentaje de competencias de cada bloque que los distintos tipos de posgrados mencionan, junto con el promedio total. Los bloques aparecen ordenados de mayor a menor según el valor del promedio total.

Tabla 8. Promedio (en porcentaje) de las competencias de cada bloque que cada grupo de posgrados menciona

Bloques competenciales	Promedio de competencias mencionadas		
	Grupo 1	Grupo 2	Total
B7. Aspectos estratégicos	100%	72%	79%
B1. Aspectos lingüísticos, textuales y terminológicos	79%	67%	70%
B4. Aspectos documentales e instrumentales	92%	58%	67%
B2. Aspectos temáticos	100%	17%	38%
B5. Aspectos socioprofesionales e interpersonales	65%	28%	38%
B6. Aspectos actitudinales y psicofisiológicos	35%	18%	23%
B3. Aspectos culturales	0%	25%	19%

Como vemos en la tabla 8 y como ya hemos avanzado durante el análisis de los resultados de la tabla 6, los bloques a los que más se hace referencia en el conjunto de posgrados analizados son el estratégico; el lingüístico, textual y terminológico; y el documental e instrumental. Por el contrario, son el bloque actitudinal y psicofisiológico, y, especialmente, el cultural, a los que menos se alude en las guías docentes.

Al comparar los resultados de cada tipo de posgrado, vemos, en primer lugar, que los posgrados específicos (grupo 1) trabajan, a excepción del cultural, un mayor porcentaje de competencias de cada bloque que los no específicos (grupo 2), un hecho, por otra parte, bastante razonable, ya que de los posgrados específicos hemos analizado una mayor cantidad de asignaturas. Los resultados más homogéneos entre los grupos los encontramos en los bloques lingüístico, textual y terminológico, y actitudinal y psicofisiológico. Las diferencias más notables se hallan, sin embargo, en los bloques socioprofesional e interpersonal, documental e instrumental y, muy especialmente, temático. Para determinar las diferencias entre los tipos de posgrado, además de tener en cuenta estos datos, en el estudio realizamos un análisis más detallado de los resultados teniendo en cuenta la información recogida en la tabla 6. En el análisis comparamos, bloque por bloque, el porcentaje de posgrados del grupo 1 y del grupo 2 que menciona cada una de las competencias que integran cada bloque. Dicho análisis, cuyos resultados no incluimos ni abordamos con detalle en este trabajo por cuestiones de espacio, ha revelado algunas diferencias que consideramos de interés resaltar.

Respecto a los aspectos temáticos, en la tabla 8 se aprecia que los posgrados del grupo 1 hacen referencia a las dos competencias que integran este bloque (véase anexo 1), mientras que los del grupo 2 únicamente aluden, en promedio, al 17 % de ellas. En este sentido, cabe destacar que los del grupo 1 son los únicos que contemplan la adquisición de conocimientos médicos *per se*. Los posgrados del grupo 2 (y solo el de la UCO y de la UM) únicamente aluden a la capacidad para adquirir conocimientos *ad hoc* según los problemas temáticos que se vayan presentando en las traducciones.

En lo referente al bloque socioprofesional e interpersonal, la tabla 8 indica que el grupo 1 alude, en promedio, al 65 % de estas competencias frente a solo el 28 % del grupo 2. Al contrastar las diferencias en cada una de las 10 competencias que integran este bloque (véase anexo 1), hemos visto que las más acusadas las encontramos en la adquisición de conocimientos sobre el mercado de la traducción médica, la capacidad para gestionar el ejercicio profesional (hacer presupuestos, facturas, etc.) o la capacidad para trabajar en equipo, competencias que los dos posgrados del grupo 1 mencionan frente a solo dos o tres (de un total de seis) del grupo 2.

Finalmente, en el bloque documental e instrumental, integrado por seis competencias (véase anexo 1), las diferencias más acusadas las hemos encontrado en el dominio de las estrategias de documentación avanzada, y la capacidad para crear y gestionar recursos documentales y terminológicos propios, pues a estas competencias aluden todos los posgrados del grupo 1 frente a solo tres del grupo 2.

4. Interpretación de los resultados

Tras analizar la oferta de formación y las competencias a las que se hace referencia en las guías docentes, en este apartado interpretaremos los resultados que hemos considerado más relevantes.

Respecto a la oferta de formación y a sus características, lo primero que llama la atención es que únicamente hay dos posgrados específicos de traducción médica. Esta aparente «escasez» todavía se hace más evidente si se compara, por ejemplo, con los seis posgrados que, según nuestras investigaciones, hay de traducción jurídica en España⁴ o los cinco que se ofertan de traducción audiovisual.⁵ Ante esta situación, cabría plantearse si realmente hay pocos posgrados de traducción médica o es el número de posgrados de traducción audiovisual o de jurídica el que es demasiado elevado. Es obvio que para ofrecer una respuesta fiable a este interrogante sería necesario realizar estudios sobre la demanda de cada especialidad en el mercado.

Otro dato que nos parece bastante llamativo es la tendencia que parece haber a replicar los grados de TI. Los posgrados no específicos son muy similares entre sí en lo que a la estructura se refiere, ya que en ellos se enseñan diversas especialidades de traducción, sin, *a priori*, llegar a profundizar en ninguna de ellas. Este hecho podría evidenciar que estos posgrados estarían lejos de ofrecer la formación especializada que, en virtud de los postulados del EEES, deberían proporcionar. De ello se lamenta, precisamente, Pym (2011: 12):

Me temo que estamos perdiendo una gran oportunidad [la reforma del EEES] para reorganizar los másteres según, precisamente, las especializaciones de la traducción. En lugar de 40 o 100 programas que repiten todos más o menos los mismos contenidos, con el fin de estandarizar la competencia única, sería de más interés social (por lo menos de cara a la empleabilidad de los egresados) contemplar una serie de másteres altamente especializados (un programa modelo podría ser el Máster de Traducción Médico-Sanitaria de la Universitat Jaume I de Castelló). Para formarse en técnicas de traducción audiovisual, tal máster; para traducción jurídica, tal otro; etc. Para organizar la formación de esta manera, claro, se tendría que decidir qué se entiende por *especialización* y cómo se quiere aplicar el concepto.

Parece que Pym tiene en mente a los titulados en TI como los principales destinatarios de los másteres de TI. Según los planes de estudio, la mayoría de posgrados no específicos van dirigidos, precisamente, a estos estudiantes. Sin embargo, tal y como estos están planteados (siguiendo en líneas generales la estructura de los grados), es muy probable que resulten redundantes para quienes ya han recibido formación en esta disciplina. No sucederá lo mismo con aquellos estudiantes que provienen de otras titulaciones, para quienes estos posgrados supondrán una iniciación a la traducción profesional. Este hecho, como vemos, corrobora la importancia de tener muy presente el perfil de alumnado al que se dirige el posgrado, con objeto de que los contenidos

que pretenden impartirse puedan orientarse y estructurarse adecuadamente (Kelly 2005).

En cuanto a las competencias que se enseñan, hemos constatado que todos los posgrados trabajan, en mayor o menor medida, todos los bloques competenciales que conforman nuestro marco de análisis, aunque son el estratégico; el lingüístico, textual y terminológico; y el documental e instrumental a los que más se alude. Dentro de estos bloques, son varias las competencias que podríamos considerar clave, independientemente del tipo de posgrado de que se trate.

En primer lugar, hemos visto que el género textual es uno de los elementos fundamentales en torno a los que se articula la docencia, un dato que da cuenta de la utilidad que tiene la *competencia de género* (en términos de Montalt, Ezpeleta y García Izquierdo 2008) para la formación de traductores. Esta competencia se materializa en la traducción en el aula de géneros bastante variados, entre los que predominan los divulgativos, como los folletos de información para pacientes, y algunos especializados más convencionalizados, como los artículos de investigación. Ante la variedad de géneros que se mencionan en las guías, cabría preguntarse a qué responde la selección de unos u otros, sobre todo en el caso de los posgrados no específicos, que cuentan con muchos menos créditos para impartir traducción médica.

La adquisición de nociones sobre las características básicas de la traducción médica (principales dificultades, reflexiones teóricas realizadas al respecto, etc.), sobre las principales fuentes del ámbito (diccionarios, bases de datos, glosarios, etc.) y su calidad y fiabilidad, y sobre las características de la terminología médica (formantes grecolatinos, tendencia a la abreviación, etc.) también son competencias a las que se refieren los posgrados, independientemente de si son específicos o no. Este hecho va en consonancia con las competencias que tradicionalmente se asocian a la traducción médica (véase, por ejemplo, Rouleau 1994; Lee-Jahnke 1998, 2001, 2005; Navascués y Hernando 1998; O'Neill 1998; Mayor 2006; Montalt y González 2007; Muñoz-Miquel en prensa, entre otros).

La vertiente más tecnológica también adquiere un peso fundamental, ya que, según las guías docentes, en siete de los ocho posgrados los estudiantes aprenden, en mayor o menor medida, a utilizar herramientas de TAO o programas de explotación de corpus que faciliten la tarea del traductor en su quehacer diario. Desde las universidades se favorece, pues, el uso de este tipo de herramientas mediante su aplicación a la traducción médica.

Por otra parte, se fomentan otro tipo de competencias esenciales y claramente transversales a todas las especialidades de traducción, como la capacidad para adecuarse a los requisitos del encargo, para aplicar estrategias de trabajo acordes, para reexpresarse y redactar adecuadamente en lengua meta, o para revisar y evaluar el trabajo propio y ajeno. Además, se procura simular el ejercicio profesional (requisitos de entrega, plazos, uso de textos procedentes de encargos reales, etc.) y de hacer hincapié tanto en el aprendizaje autónomo como en el trabajo en equipo con objeto de

que los estudiantes aprendan a trabajar en condiciones reales, una competencia que en el marco del EEES es fundamental.

Es destacable también el hecho de que la competencia cultural, especialmente la directamente relacionada con el ámbito médico —esto es, conocer el funcionamiento de la sanidad en las culturas de trabajo, los principales valores relacionados con la salud y la enfermedad, las diferencias en la denominación de los medicamentos y los cargos médicos, etc.— sea la gran olvidada en el contexto académico (recordemos que ningún posgrado hacía alusión a ella). Este dato podría indicar que se trata de una competencia que suele asociarse con mayor frecuencia a la parte más oral y social de la traducción médica, como la mediación o la interpretación, cuyas materias no hemos tenido en cuenta en nuestro análisis. También podría indicar que la competencia cultural no se consideraría prototípica de la traducción médica, en virtud del carácter universal de la medicina (Fischbach 1998: 1-2), razón por la que no estaría (sobre todo si se compara con otras especialidades, como la audiovisual o la literaria) entre las prioridades de los posgrados dedicados total o parcialmente a esta especialidad.

Cabe apuntar, también, que existe un buen número de competencias, principalmente de carácter actitudinal y psicofisiológico, a las que ninguno de los posgrados analizados hace referencia. Quizá este hecho se deba a que este tipo de competencias son más difíciles de medir o de evaluar y, por tanto, menos proclives a ser incorporadas en las guías (aunque ello no tiene por qué implicar necesariamente que estas no se trabajen o no se inculquen de alguna manera a los estudiantes).

Por otra parte, y pese a que no hemos ahondado en este aspecto, hemos visto que existen diferencias entre los posgrados específicos y no específicos analizados. A este respecto, huelga decir que las comparaciones no se producen en pie de igualdad, en tanto que no es lo mismo un posgrado cuya pretensión es formar a traductores especializados en el ámbito de la medicina, que otro que trata esta especialidad de manera más tangencial. Tampoco es lo mismo analizar prácticamente todas las asignaturas de un plan de estudios (como hacemos con los del grupo 1) que centrarse solo en una o dos (como en el caso de los posgrados del grupo 2). No obstante, tener en cuenta ambos tipos de posgrados permite hacerse una primera idea de en qué competencias se pone el énfasis cuando, para impartir traducción médica, se dispone de un posgrado completo o de tan solo unos pocos créditos.

Así, los posgrados específicos, con objeto de lograr la especialización de los estudiantes, se distinguen de los no específicos por que contemplan un mayor número y variedad de competencias de cada bloque, sobre todo de tipo terminológico, socioprofesional e interpersonal, documental, y, muy especialmente, temático. Así, los posgrados dedicados exclusivamente a formar traductores médicos profundizan más que los no específicos en las habilidades de documentación avanzada y de gestión de recursos documentales propios, la capacidad de trabajo en equipo o la adquisición de nociones sobre el mercado de la traducción médica. No obstante, la competencia más característica que contemplan en su plan de estudios es la adquisición de conocimien-

tos médicos básicos, una competencia no cubierta en los posgrados no específicos, probablemente por las limitaciones que supone disponer de tan solo unos pocos créditos. Esta competencia es una de las que tradicionalmente más se asocia a la traducción médica, y, a su vez, una de las que más debates ha suscitado, dada la «polémica» dicotomía *traductor con conocimientos médicos* frente a *traductor con conocimientos lingüísticos* (Fischbach 1998: 4) de la que tanto se ha hablado en la bibliografía sobre traducción médica (Gile 1986; Balliu 2001; Lee-Jahnke 2005; Montalt y González 2007; Jensen y Zethsen 2012; entre otros). Los posgrados del grupo 2, por tanto, al no poder ahondar en competencias tan características de la traducción médica y quedarse en aspectos más «superficiales», podrían considerarse tan solo una introducción al campo, más que un medio para especializarse en él.

5. Conclusiones y trabajo futuro

En este artículo hemos presentado los resultados de un estudio empírico-descriptivo en el que hemos descrito la oferta de formación de posgrado en traducción médica en España y hemos determinado las competencias que se pretende que los estudiantes adquieran, distinguiendo aquellas a las que se alude en mayor y menor medida, a través del análisis cualitativo-cuantitativo de las guías docentes.

Consideramos que este estudio, que ofrece un panorama de la enseñanza de la traducción médica, podrá contribuir a conocer mejor la formación universitaria que se oferta y a darle una mayor visibilidad a esta especialidad. En este sentido, hemos intentado incluir todos los posgrados que se ofertan, pero somos conscientes de que puede que alguno se nos haya pasado por alto. Por otra parte, la metodología de análisis de las competencias que se ha seguido podrá utilizarse en otras investigaciones destinadas a analizar la formación ofertada en un área concreta de los estudios de TI.

A pesar de los resultados, cabe ser conscientes de las limitaciones del estudio, que obligan a interpretar los datos con cautela. La principal limitación es que, aunque las guías docentes son documentos públicos en los que se debe plasmar fielmente la planificación de las asignaturas, pueden existir divergencias entre lo que en ellas se expresa y lo que ocurre en el aula *de facto*, en virtud de las posibles modificaciones que el profesorado pueda ir incorporando a lo largo del curso. Por ello, los resultados del análisis no pueden considerarse un fiel reflejo de la realidad, aunque sí una primera aproximación a la misma. Por otra parte, las guías docentes analizadas son muy heterogéneas en lo que a extensión y grado de detalle se refiere, aspecto que puede haber constituido también un sesgo en los resultados. Finalmente, y respecto al caso de los posgrados no específicos, hay que tener en cuenta que, aunque hemos aislado necesariamente las competencias para su análisis, estas han de entenderse como parte de un plan de estudios más amplio y completo. Por ello, el hecho de que en las asignaturas analizadas no se haga referencia al desarrollo de determinadas destrezas no tiene por qué implicar necesariamente que los estudiantes no vayan a adquirirlas en otras asignaturas.

En trabajos futuros será necesario complementar estos resultados con la realización de entrevistas a los docentes de los posgrados y de las asignaturas analizados para poder contar con una visión mucho más completa y fiable de las competencias en las que realmente se centran a la hora de impartir traducción médica y de las razones que les motivan a hacerlo. Asimismo, como ya apuntábamos en la introducción de este trabajo, será interesante también recabar la opinión de empleadores y clientes así como de traductores profesionales en ejercicio (un punto de partida podría ser la información recogida en Muñoz-Miquel 2014, 2016) para poder, por un lado, determinar las convergencias y divergencias entre las competencias que los traductores profesionales ponen en práctica y las que se pretende que los estudiantes adquieran, y, por otro, comprobar si la oferta de formación es suficiente (y adecuada) para satisfacer la demanda actual del mercado. De esta manera, podrá propiciarse un mayor acercamiento entre la esfera académica y la profesional que repercuta en una mejora y una mayor adecuación de la formación universitaria a la realidad del mercado laboral.

6. Bibliografía

- Albarrán Martín, Reyes (2012). *Traducción y medicina: aspectos epistemológicos e interdisciplinarios para la formación de traductores especializados en ciencias de la salud*. Tesis doctoral, Universidad de Salamanca.
- Báez y Pérez de Tudela, Juan (2009). *Investigación cualitativa*. Madrid: ESIC.
- Balliu, Christian (2001). Les traducteurs : ces médecins légistes du texte. *Meta* 46 (1), 92-102.
- Cabré Castellví, M. Teresa (2010). Terminology and translation. En *Handbook of Translation Studies, Volume 1*. Yves Gambier y Luc van Doorslaer (eds.), 356-365. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Calvo Encinas, Elisa (2010). *Análisis curricular de los estudios de Traducción e Interpretación en España. Perspectiva del estudiantado*. Tesis doctoral, Universidad de Granada.
- — (2011). Translation and/or translator skills as organising principles for curriculum development practice. *JoSTrans* 16, 5-25.
- EMT Expert Group (2009). *Competences for Professional Translators, Experts in Multilingual and Multimedia Communication*. Brussels: European Master's EMT [en línea] <http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_competences_translators_en.pdf> [Consulta: 14 junio 2016].
- Félix Fernández, Leandro y Ortega Arjonilla, Emilio (eds.) (1998). *Traducción e interpretación en el ámbito biosanitario*. Granada: Comares.
- Fischbach, Henry (ed.) (1998). *Translation and Medicine*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Fortea Bagán, Miguel Ángel (2007). *Planificación y diseño de la docencia universitaria con créditos ECTS y algunas consideraciones sobre el diseño de los nuevos*

planes de estudio. Borrador v.1, septiembre de 2007. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I. Inédito.

- Franco Aixelá, Javier (2010). Una revisión de la bibliografía sobre traducción e interpretación médica recogida en BITRA (Bibliografía de Interpretación y Traducción). *Panace@* 11 (32), 151-160.
- Gile, Daniel (1986). La traduction médicale doit-elle être réservée aux seuls traducteurs-médecins ? Quelques réflexions. *Meta* 31 (1), 26-30.
- González, Julia y Wagenaar, Robert (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One.* Bilbao: Universidad de Deusto.
- Hurtado Albir, Amparo (2001). *Traducción y Traductología. Introducción a la Traductología.* Madrid: Cátedra.
- — (2007). Competence-based curriculum design for training translator. *The Interpreter and Translator Trainer* 1 (2), 163-195.
- Jensen, Matilde Nisbeth y Zethsen, Karen Korning (2012). Translation of patient information leaflets — Trained translators and pharmacists-cum-translators: A comparison. *Linguistica Antverpiensia* 11, 31-49.
- Kelly, Dorothy (2002). Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular. *Puentes* 1, 9-20.
- — (2005). *A Handbook for Translator Trainers. A Guide to Reflective Practice.* Manchester- Kinderhook: St. Jerome.
- Lee-Jahnke, Hannelore (1998). Training in Medical Translation with Emphasis on German. En *Translation and Medicine.* Henry Fischbach (ed.), 81-91. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- — (2001). L'enseignement de la traduction médicale : un double défi ? *Meta* 46 (1), 145-153.
- — (2005). Teaching Medical Translation: An Easy Job? *Panace@* 6 (20), 81-84.
- Mayor Serrano, M.^a Blanca (2003). La formación de traductores médicos en España: ¿otra asignatura pendiente? *Trans* 7, 131-136.
- — (2006). Hacia la especialización en los estudios de Traducción. *Panace@* 7 (23), 81-87.
- Montalt Resurrecció, Vicent (2007). La enseñanza virtual de la traducción médica en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Panace@* 9 (26), 213-219.
- —, Ezpeleta Piorno, Pilar y García Izquierdo, Isabel (2008). The acquisition of translation competence through textual genre [en línea]. *Translation Journal* 12 (4). <<http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/25245/30807.pdf?sequence=1>> [Consulta: 14 junio 2016].
- — y González Davies, Maria (2007). *Medical Translation Step by Step. Learning by Drafting.* Manchester-Kinderhook: St. Jerome.
- Muñoz-Miquel, Ana (2014). El perfil y las competencias del traductor médico desde el punto de vista de los profesionales: una aproximación cualitativa. *Trans* 18, 163-181.

- — (2016). Bridging the gap between professional practice and university training through socio-professional research: The case of medical translation. En *From the Lab to the Classroom and Back Again: Perspectives on Translation and Interpreting Training*. Celia Martín de León y V. González-Ruiz (eds.), 257-294. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- — (en prensa). La traducción médica como especialidad académica: algunos rasgos definitorios. *Hermēneus*, 18.
- Muñoz Raya, Eva (coord.) (2004). *Libro Blanco. Título de Grado en Traducción e Interpretación*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- Navarro, Fernando A. (2002). Traductores profesionales y profesionales traductores en los albores de una nueva era”. En *Actas del I Congreso Internacional: El español, lengua de traducción*. Almagro: Comisión Europea y Agencia EFE.
- — y Hernández, Francisco (1997). Anatomía de la traducción médica. En *Lecciones de teoría y práctica de la traducción*. Leandro Félix Fernández y Emilio Ortega Arjonilla (coords.), 137-162. Málaga: Universidad de Málaga.
- Navascués Benlloch, Ignacio y Hernando Saudan, Ángel (1998). El médico traductor de textos médicos. En *Traducción e interpretación en el ámbito biosanitario*. Leandro Félix Fernández y Emilio Ortega Arjonilla (eds.), 147-158. Granada: Comares.
- Neubert, Albert (2000). Competence in language, in languages, and in translation. En *Developing Translation Competence*. Christina Schäffner y Beverly Adab (eds.), 3-18. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- O’Neill, Marla (1998). Who Makes a Better Medical Translation: The Medically Knowledgeable Linguist or the Linguistically Knowledgeable Medical Professional? A Physician’s Perspective. En *Translation and Medicine*. Henry Fischbach (ed.), 69-80. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Orf, Dorothy (2005). *Estudio de situación del mercado español de servicios profesionales de traducción*. Madrid: Agrupación de Centros Especializados en Traducción.
- PACTE (2003). Building a translation competence model. En *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*. Favio Alves (ed.), 43-66. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Pérez Juste, Ramón (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.
- Pym, Anthony (2011). Prefacio. En *La traducción especializada y las especialidades de traducción*. Roberto Mayoral Asensio y Oscar Diaz Fouces, 9-14. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- Rouleau, Maurice (1994). *La traduction médicale. Une approche méthodique*. Montreal: Linguattech.
- Toudic, Daniel (coord.) (2012a). *Optimising Professional Translator Training in a Multilingual Europe. Progress Report, Public Part*. Brussels: European Commis-

- sion [en línea] <http://www.translator-training.eu/attachments/article/40/Public%20part_report_2010_OPTIMALE%204018-001-001.pdf> [Consulta: 14 junio 2016].
- — (2012b). *The Optimale Employer Survey and Consultation, WP4 Synthesis Report*. Brussels: European Commission [en línea] <http://www.translator-training.eu/attachments/article/52/WP4_Synthesis_report.pdf> [Consulta: 14 junio 2016].
 - Wakabayashi, Judy. 1996. Teaching Medical Translation. *Meta* 41 (3), 356-365.
 - Yániz Álvarez de Eulate, Concepción y Villardón Gallego, Lourdes (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.

7. Anexo 1

Marco de competencias utilizado

B1. Aspectos lingüísticos, textuales y terminológicos
Dominio de las lenguas de trabajo.
Capacidad para realizar lecturas reflexivas y analíticas.
Capacidad para reexpresarse y redactar adecuadamente en lengua meta.
Conocimiento de las características y convenciones de los principales géneros médicos en las lenguas de trabajo.
Conocimiento de las características de la terminología y la fraseología médicas (raíces latinas y griegas, abreviaciones más frecuentes, etc.).
Capacidad para utilizar la terminología específica de manera precisa según el contexto, y para mimetizar la manera de expresarse del colectivo al que va dirigido el texto.
Conocimientos sobre las características de la traducción médica (principales dificultades, reflexiones teóricas realizadas al respecto, etc.).
B2. Aspectos temáticos
Conocimientos médicos básicos (anatomía, fisiología, etc.).
Capacidad para adquirir <i>ad hoc</i> conocimientos de los principales ámbitos y temas sobre los que se vaya a traducir.
B3. Aspectos culturales
Conocimiento del funcionamiento de la sanidad y de los principales valores y creencias relacionados con la salud y la enfermedad en las culturas de trabajo.
Conocimientos culturales generales relacionados con las lenguas de trabajo.
B4. Aspectos documentales e instrumentales
Conocimiento de las principales fuentes de documentación médica (diccionarios, foros, etc.).
Capacidad para reconocer y evaluar la calidad y fiabilidad de los recursos.
Dominio de las estrategias de búsqueda y documentación avanzada (uso de operadores booleanos, búsqueda en bases de datos, etc.).
Capacidad para crear, gestionar y almacenar recursos documentales y terminológicos propios (glosarios, memorias, etc.).

Capacidad para plantear dudas a colegas y expertos en la materia.
Manejo experto de herramientas y programas de asistencia a la traducción, revisión y gestión terminológica (programas de TAO, de explotación de corpus, etc.).
B5. Aspectos socioprofesionales e interpersonales
Conocimiento del mercado de la traducción médica (sectores, clientes, perfiles demandados, tarifas, etc.).
Capacidad para gestionar el ejercicio profesional (calcular presupuestos, ajustar tarifas, facturar, etc.).
Capacidad para mantenerse al día de lo que acontece en el ámbito a través de diversos medios (formación autodidacta, asistencia a jornadas, socialización en foros, etc.).
Capacidad para tratar de forma profesional con clientes, colegas y expertos para: negociar tarifas, justificar opciones de traducción, resolver conflictos, obtener información, etc.
Capacidad para gestionar proyectos.
Capacidad para trabajar en equipo y el colaboración con otros colegas/expertos.
Capacidad para publicitar servicios profesionales y para buscar clientes potenciales.
Capacidad para adecuarse a los requisitos del encargo (público meta, plazos, preferencias del cliente, etc.).
Capacidad para aceptar sugerencias, críticas constructivas y modificaciones del trabajo propio.
Capacidad para conocer y respetar los códigos éticos y deontológicos.
B6. Aspectos actitudinales y psicofisiológicos
Capacidad de reflexión y de sistematización de las tareas más habituales.
Interés por el ámbito que se traduce.
Sensibilidad hacia la lengua y la cultura.
Capacidad de superación y de mejora constantes.
Búsqueda constante de la calidad y la rigurosidad.
Autoconsciencia de las fortalezas y limitaciones, y de la identidad profesional.
Capacidad de adaptación a nuevas situaciones, métodos, herramientas, etc.
Sentido común.
Actitud crítica.
Capacidad de aprendizaje autónomo.
B7. Aspectos estratégicos
Capacidad para determinar las características del encargo y establecer estrategias de trabajo acordes.
Capacidad de evaluación/revisión y monitorización de trabajo propio y ajeno.
Capacidad de trabajo en condiciones reales a través de la simulación del ejercicio del profesional.

Notas

1. En el EEES, la guía docente sustituye a las antiguas programaciones de las asignaturas. Aunque, en esencia, ambos tipos de documentos tienen el mismo objetivo, en las guías se hace más hincapié en las competencias y en el trabajo (medido en créditos ECTS) que los estudiantes deben realizar para adquirirlas, y en los programas el eje se sitúa más sobre los objetivos y los contenidos (Fortea 2007).
2. Aunque las competencias se han intentado agrupar de manera similar a como se ha realizado en la mayoría de propuestas de la bibliografía académica revisadas, la distribución de muchas de ellas se podría haber materializado de manera diferente. Tal es el caso, por ejemplo, del conocimiento de las características de la terminología y la fraseología médicas (véase el anexo 1), una competencia que, aunque la englobamos dentro del bloque 1 (aspectos lingüísticos, textuales y terminológicos), bien podría haberse ubicado en el bloque 2 (aspectos temáticos), en tanto que, como afirma Cabré (2010: 358): «[...] knowing the terminology of a field implies acquiring knowledge of it. In this sense, terminology has a metacognitive function as it helps translators to organize their knowledge on the subject, and provides them the lexical units (terms) to express the specialized knowledge units of the field adequately.»
3. A modo de ejemplo, la competencia «Saber afrontar situaciones similares a encargos profesionales reales desarrollando las actitudes necesarias para trabajar en equipo» de la asignatura Traducción científica y técnica del máster de la UPO la clasificamos tanto dentro del bloque 7 (aspectos estratégicos) como del bloque 5 (aspectos socioprofesionales e interpersonales), en tanto que se refiere a lo que nosotros hemos denominado «Capacidad de trabajo en condiciones reales a través de la simulación del ejercicio profesional» (bloque 7) y «Capacidad para trabajar en equipo y en colaboración con otros colegas/expertos» (bloque 5).
4. Estos son los siguientes: Máster en Traducción Institucional (Universidad de Alicante), Máster en Traducción Jurídica e Interpretación Judicial (Universitat Autònoma de Barcelona), Máster en Traducción Jurídico-financiera (Universidad Pontificia Comillas), Especialista Universitario en Traducción Jurídica (Instituto Universitario Complutense), Experto Universitario en Traducción Jurídica y Jurada (Universidad Alfonso X el Sabio) y Certificado Universitario en Traducción Jurada inglés-español (Universitat de València).
5. Se trata de los siguientes: Máster en Traducción Audiovisual (Universitat Autònoma de Barcelona), Máster en Traducción Multimedia (Universidade de Vigo), Máster en Traducción Audiovisual, Localización, Subtitulación y Doblaje (Universidad de Cádiz, Istrad), Curso de Posgrado en Traducción Audiovisual (Universitat Pompeu Fabra) y Máster en Doblaje, Traducción y Subtitulación (Universidad Europea de Madrid).

La posesición: hacia una definición competencial del perfil y una descripción multidimensional del fenómeno

Pilar Sánchez-Gijón

pilar.sanchez.gijon@uab.cat

Universitat Autònoma de Barcelona

Recibido: 11/02/2016 | Revisado: 20/07/2016 | Aceptado: 18/10/2016

Resumen

A pesar de que la traducción automática y la posesición (TA + PE) han entrado en el mundo de la traducción a través fundamentalmente de la traducción de documentación técnica, actualmente su uso puede llegar a generalizarse como ya pasó con el uso de las herramientas de traducción asistida por ordenador (TAO). Sin embargo, la concepción teórica del perfil del poseedor en términos de competencia, así como la concepción del poseedor con la que se trabaja en el entorno de la industria de la traducción, se circunscribe a la del editor de segmentos en la lengua meta obtenidos a través de TA.

En este artículo se presenta una concepción de la PE más compleja, equiparable a la del traductor a excepción de la subcompetencia instrumental. Esta concepción se fundamenta a partir de una comparación de las tareas que proveedores de servicios de traducción en un contexto de traducción asistida vs. un contexto de TA + PE. Además, este artículo propone abandonar la concepción homogénea de la PE que habitualmente se presenta de forma teórica y propone abordar esta modalidad desde diferentes dimensiones.

Palabras clave: competencia traductora, competencia en posesición, competencia instrumental, traducción automática, posesición, industria de la traducción, formación de poseedores.

Abstract

Post-editing: Towards a competency-based definition of the profile and a multidimensional description of the phenomenon

Although machine translation and post-editing (MT + PE) have entered in translation mainly through the localization of technical documentation, the current application of MT + PE can become mainstream as happened with the use of tools computer-assisted translation (CAT). However, the posteditor's profile as conceived theoretically in terms of competences and skills, as well as the way in which this professional profile is seen from the industry, confine posteditors to the task of editing segments in the target language obtained through MT.

This paper presents a more sophisticated conception of PE, comparable to translation with a particular instrumental subcompetence. This conception is based on a comparison of the tasks assumed by any translation service provider using CAT tools vs. TA + PE. Moreover, this paper proposes to withdraw the homogeneous conception of PE that is usually found in translation theory and addresses this translation modality from different dimensions.

Keywords: translation competence, post-editing competence, instrumental competence, machine translation, post-editing, translation industry, post-editing training.

1. Introducción

La posesición (PE), entendida como la edición de segmentos obtenidos mediante traducción automática (TA), irrumpió con fuerza en la industria de la traducción hace algunos años, sobre todo en entornos en los que la visibilidad o la variabilidad del texto traducido era de índole menor. Desde entonces, el uso de la traducción automática como recurso para traducir ha crecido, demostrando así que la fórmula de TA + PE ha llegado para quedarse, como ya sucediera con las herramientas de traducción asistida por ordenador (TAO) en el último cuarto del siglo pasado. Se trataría de otro ejemplo más de cómo la tecnología hace evolucionar no ya el entorno de trabajo sino la propia naturaleza de un profesional determinado.

La industria propone la PE como un perfil de corte traductológico con el que se debe contar para obtener la traducción de los elementos lingüísticos que acompañan cualquier bien de consumo, servicio, etc. Limita su competencia a la validación de segmentos ya traducidos automáticamente, es decir, a editar y aceptar segmentos en la lengua de llegada traducidos de manera automática. Sin embargo, hay dos elementos que ya están poniendo fin a esta limitada concepción del papel del traductor dentro de un esquema basado en TA + PE. Por un lado, el potencial de la TA como recurso para traducir textos de mayor visibilidad resulta muy atractivo tanto para clientes como para profesionales de la traducción. Por otro lado, la competencia del traductor como experto para resolver problemas de adecuación, fluidez, naturalidad y sintonía del texto de llegada con un encargo de traducción determinado (es decir, la distancia sociocultural entre el receptor original y el receptor de llegada, la situación comunicativa o la intencionalidad del autor, entre otros aspectos relevantes) sin duda permite hacer un uso mucho más provechoso de la TA que únicamente validar segmentos de traducción.

De modo que en este momento nos encontramos ante dos concepciones diferentes de la PE. La primera, más limitada, que limita la actuación del traductor/poseedor a la validación de segmentos. La segunda, de corte más amplio, en la que el traductor llega a dominar todos los procesos del proyecto de traducción con TA, más allá de la fase de traducción inicial en la que se validan las propuestas obtenidas automáticamente. La diferencia entre ambas concepciones es fundamentalmente tecnológica. Este artículo se propone analizar estos perfiles profesionales y el modelo competencial subyacente desde el punto de vista teórico sin dejar de tener en cuenta a la industria. De este modo se pretende proponer cuál debe ser el alcance en términos de competencias del poseedor, sobre todo desde la perspectiva de un entorno académico de formación. Esta propuesta se fundamentará sobre una descripción comparativa entre los proyectos de TA + PE y los proyectos de traducción clásico, seguida por una descripción en profundidad de los encargos de traducción en forma de dimensiones.

2. La competencia tecnológica del traductor y del poseedor

2.1. La subcompetencia instrumental en el contexto de traducción actual

Todos los modelos teóricos que describen las competencias del traductor incluyen una subcompetencia o un apartado dedicado a la aplicación de las tecnologías. En el caso del modelo de PACTE,¹ por ejemplo, se describe la subcompetencia instrumental como parte esencial de la competencia traductora (Hurtado 2001). Modelos como éste subyacen a la mayoría de propuestas de formación en traducción en entornos universitarios, ya sea a nivel de grado o de máster, de modo que se prevé un espacio específico para desarrollar esta subcompetencia.

A pesar de que esta subcompetencia es objeto de análisis en prácticamente todos los modelos de descripción de la competencia traductora, lo cierto es que resulta complejo definirla y delimitarla. Se trata de una subcompetencia cuya adquisición y aplicación está en constante cambio (Vargas Sierra y Ramírez Polo 2012). Las tecnologías de la traducción no son estáticas, sino que evolucionan. Y lo hacen desde dos puntos de vista diferentes. Por un lado, los productos que incluyen el objeto de la traducción, el texto, no ha dejado de evolucionar tecnológicamente: el formato en el que se publica el texto, la manera de acceder a él, si se trata de un texto independiente o subordinado a un contexto que lo condiciona, entre otros aspectos (Martín-Mor, Piqué y Sánchez-Gijón 2016). Es decir, el cambio tecnológico constante del objeto que se traduce implica cambios en la subcompetencia instrumental. Por otro lado, y como pasa en cualquier otra profesión, las herramientas y los recursos para traducir también han evolucionado tecnológicamente con el objetivo de optimizar la intervención humana y, de nuevo, conllevan un desarrollo continuo de esta subcompetencia.

Así pues, delimitar en esencia esta subcompetencia permite facilitar su descripción en cualquier momento tecnológico y, de este modo, concretar de qué modo debe desarrollarse. En este sentido, a menudo se suele identificar la adquisición de la subcompetencia instrumental con el dominio de las herramientas tecnológicas necesarias para traducir. En otras palabras, se identifica la adquisición de esta subcompetencia con la de destrezas en el uso de herramientas digitales de tipo general (como editores de texto o uso del sistema operativo) aplicadas a un entorno de traducción, así como de herramientas específicas para traducir (Samson 2013). Se trataría, pues, de garantizar que el traductor en formación aprende a utilizar cualquier herramienta digital general de la manera más apropiada mientras traduce, además de utilizar también las herramientas específicas para traducir (como puedan ser las herramientas TAO o la TA, entre otras).

Desde un punto de vista integral de la traducción, en el que el proyecto de traducción comienza con el contacto con el cliente y acaba con la entrega del producto final, las herramientas que intervienen son muchas y de naturaleza muy diversa. No obstante, si nos centramos específicamente en la fase de traducción (Martín-Mor, Piqué y

Sánchez-Gijón 2016), las herramientas específicas para elaborar la traducción inicial que después será revisada no han cambiado excesivamente en los últimos veinticinco años. F. Austermühl, en su manual *Electronic Tools for Translators* (2001) ya describe las funciones básicas de las herramientas que se utilizan específicamente mientras se elabora la traducción. Doce años después el mismo autor reconoce que estas herramientas ahora combinan más funciones y son más avanzadas, pero que en esencia proporcionan el mismo tipo de asistencia al traductor mientras traduce que entonces (Austermühl 2013). Las herramientas TAO actuales, como las originales, recuperan segmentos ya traducidos en función de la similitud entre el segmento original que se debe traducir y el que ya está traducido en la memoria de traducción. Más allá de esta función básica, las innovaciones tecnológicas en las funciones de las herramientas TAO mientras se está elaborando la traducción inicial son menores y de poco impacto en el proceso traductológico.

La mayoría de cambios tecnológicos que han modificado el desarrollo del proyecto de traducción en los últimos tiempos tiene que ver con otro aspecto, en concreto con la obtención de una primera propuesta de traducción a través de traducción automática. Este fenómeno, consistente en que la traducción inicial parta siempre de una primera propuesta en la lengua de llegada obtenida de manera automática (sobre todo a partir de sistemas de TA de tipo estadístico) podría estar cambiando la naturaleza del acto traductológico (Austermühl 2013: 328). Traducir dejaría de consistir en elaborar un mensaje en la lengua de llegada, sino que se convertiría en validar un mensaje que ha sido previamente elaborado de manera automática a través de un sistema alimentado por textos originales y traducidos previamente.

La incorporación del uso de la TA a la formación de traductores puede llevarse a cabo a dos niveles. Un primer nivel utilizaría la TA como recurso para la traducción, sin profundizar en el aspecto tecnológico de este recurso. En sí mismo, este enfoque ya supone un cambio importante en la práctica traductológica tal como apunta Pym:

[...] statistical-based MT is now at a level where beginners and Masters-level students with minimal technological training can use it to attain productivity and quality that is comparable with fully human translation. (Pym 2012)

Este tipo de formación coincidiría con el perfil profesional del poseedor que parece haberse consolidado en la industria. Se corresponde con el perfil más limitado del poseedor cuya tarea se limita a editar y validar propuestas de traducción. Pym va más allá y compara la esencia de traducir con la de poseer en los términos siguientes:

[...] whereas much of the translator's skill-set and effort was previously invested in identifying possible solutions to translation problems, the vast majority of those skills and efforts are now invested in selecting between available solutions, and adapting the selected solutions to target-side purposes. (Pym 2012)

De hecho, este autor incluso apunta que la irrupción de la TA estadística en sus diferentes versiones “is destined to turn most translators into posteditors one day, perhaps soon” (Pym 2012). Sin duda cabe esta posibilidad en muchos contextos de traducción. En tal caso, habría que preguntarse si el conjunto de destrezas recogidas en la subcompetencia instrumental del poseedor es menor que el del traductor, tal y como parece sugerir Pym, o si, por el contrario, es mucho más concreto y sofisticado de lo que a priori apunta el autor.

2.2. Hacia una definición de la competencia tecnológica en PE

En su artículo de 2012, Rico y Torrejón presentan una propuesta sobre la competencia en PE bastante cercana al modelo de competencia traductora propuesto por PACTE (Rico y Torrejón, 2012:166-178). Los autores diferencian entre tres bloques de competencias:

- Competencias nucleares, de corte actitudinal y estratégico.
- Destrezas lingüísticas, en las que se engloban destrezas relacionadas con la lengua de partida, la de llegada, el conocimiento de sus culturas, la competencia intercultural y la competencia sobre las áreas de especialidad. En realidad engloba todas las competencias lingüísticas y extralingüísticas que otros modelos describen de manera aunada o por separado.
- Competencia instrumental, que concretan de la siguiente manera: conocimiento sobre TA, gestión de terminología, mantenimiento de los diccionarios de la TA y destrezas básicas de programación.

Si se analiza con mayor detalle el bloque de competencias instrumentales se llega a la conclusión de que los autores no están pensando únicamente en que el poseedor desarrolle las destrezas necesarias para validar segmentos obtenidos con traducción automática. De hecho, más bien parece que estén describiendo un perfil profesional que pueda asumir la gestión de un sistema de TA, ya sea estadístico o basado en reglas, durante la ejecución de un proyecto de traducción. Este conjunto de competencias supera en mucho aquellas que necesita el poseedor tal como ha sido descrito por Pym (2012) y Austermühl (2013). De hecho, la descripción de la competencia instrumental según Rico y Torrejón encaja mucho mejor con la segunda concepción del perfil de poseedor, de corte más amplio, presentada en la introducción de este artículo.

Llegados a este punto parece lógico pensar en que se trata de dos perfiles profesionales diferentes. Las descripciones de Pym y Austermühl se corresponden con las del poseedor cuya intervención en el proyecto de traducción se limita a la obtención del texto de llegada. Sin embargo, Rico y Torrejón tienen en mente un perfil profesional más amplio, capaz de interactuar con las herramientas y los recursos de traducción de acuerdo con las necesidades del proyecto. Se trataría de un perfil preparado para gestionar un encargo de traducción de manera integral, en cualquiera de sus fases.

Así pues, se trataría de dos profesionales diferentes, aunque no excluyentes entre sí. Desde el punto de vista meramente traductológico, centrado en la obtención del texto final, podrían ser equiparables. Sin embargo, desde el punto de vista más funcional, orientado a ser capaces de cumplir con el encargo de un cliente, no lo son. La diferencia entre ambos perfiles radica fundamentalmente en su competencia instrumental, que es la competencia que, en este contexto, permite al traductor tomar decisiones sobre qué recursos son los más apropiados en cada momento.

Para establecer con mayor precisión las diferencias en términos de competencias tecnológicas entre ambos perfiles de poseedores, a continuación proponemos agrupar las capacidades instrumentales en función de su alcance de manera progresiva, de menor a mayor control sobre el proyecto de traducción.

Tabla 1. Comparación de tareas asumibles por ambas concepciones del poseedor

	Posedor / Validador de segmentos	Posedor / Proveedor de servicios de traducción
Edición de segmentos de TA	✓	✓
Preparación de materiales para PE	×	✓
Preparación de motores de TA	×	✓
Gestión de sistemas de TA	×	✓

La edición de segmentos obtenidos mediante TA es una tarea compartida por ambos perfiles. En esencia es la tarea más cercana al tradicional perfil del traductor. Se trata de obtener una primera versión del segmento original en la lengua final a través de TA (o de memoria de traducción si se contase con información previamente traducida o poseída) y editarla siguiendo las directrices del proyecto de traducción. Desde el punto de vista tecnológico, es necesario conocer en profundidad el entorno de edición. Generalmente se utiliza un sistema de gestión y edición de traducciones (Martín-Mor, Piqué y Sánchez-Gijón, 2016), sistemas que también permiten traducir sin TA, recurriendo únicamente a memorias de traducción. Más allá de la subcompetencia instrumental, el poseedor necesita adquirir las competencias que le permitan resolver cualquier problema de traducción, ya sea de índole lingüística o extralingüística. En este sentido cabe señalar que a menudo los proyectos de traducción basados en TA + PE van acompañados de una guía o directrices que indican cómo resolver determinados problemas lingüísticos o de estilo, sobre todo se trata de problemas habituales en TA.

En cuanto a la preparación de materiales, se trata de una tarea con una vertiente traductológica y una vertiente tecnológica. Se trata de saber gestionar cómo interactuar con un sistema de traducción automática, e incluso elaborar recursos lexicográficos o terminográficos para garantizar que se cumple con los requisitos lingüísticos

y estilísticos del encargo de manera adecuada. Sin necesidad de modificar el sistema de TA, el poseedor puede establecer otros recursos más allá de la TA, o incluso elaborarlos, para garantizar que alcanza la calidad esperada durante la fase de validación de los segmentos, o incluso durante la fase revisión y control de calidad. El poseedor/validador de segmentos generalmente se limita a utilizar la herramienta de edición de acuerdo con los parámetros que haya establecido su gestor de proyectos. Por el contrario, el poseedor/proveedor de servicios de traducción valora de qué manera optimizar su tiempo incluyendo recursos que a la vez le permita garantizar en mayor medida la calidad de su trabajo.

En cuanto a la preparación de motores o modificación de sistemas de TA, se trata de tareas vinculadas a la creación u optimización de motores de TA estadística, o bien la modificación y mejora de sistemas de TA basados en reglas. De nuevo, son tareas con una vertiente tecnológica y una vertiente lingüística o traductológica. Cualquier sistema de TA es susceptible de ofrecer un resultado de mejor calidad utilizando como punto de partida material lingüístico de calidad y que coincida con el propósito (tema, género, estilo) de los textos que se desea traducir. Se trata de preparar, por ejemplo, corpus lingüísticos, monolingües o bilingües, glosarios o reglas de transferencia, y utilizarlos para reentrenar un motor de TA estadístico o perfeccionar un sistema de TA basado en reglas. De nuevo, estas son funciones en las que el poseedor/validador de segmentos no interviene, mientras que el poseedor/proveedor de servicios de traducción sí conoce.

Por último, la gestión de sistemas de TA incluye básicamente competencias de carácter tecnológico. El objetivo consiste en saber instalar y configurar un sistema de TA. Este es el conjunto de subcompetencias instrumentales más alejado del poseedor/validador de segmentos. Es muy posible que el poseedor/proveedor de servicios de traducción tampoco llegue a dominar estos aspectos tecnológicamente complejos. Sin embargo, sí que debe de estar lo suficientemente familiarizado con ellos como para entender y dimensionar esta tarea dentro de una empresa de traducción.

Únicamente dominando estos cuatro grupos de competencias el poseedor estará capacitado para dilucidar cuándo, de qué manera y con qué objetivo recurrir a la TA.

3. El proyecto de traducción vs. el proyecto de posesición

La diferenciación entre poseedor/validador y poseedor/proveedor de servicios de traducción ha quedado patente ya en el enfoque que han adoptado los diferentes autores mencionados en el apartado anterior al describir las competencias y las tareas de cada uno de los dos perfiles. Sin embargo, esta diferenciación tan clara no se suele dar en traducción. Al menos no se da desde el punto de vista teórico. No se concibe el traductor como un profesional que se limita a elaborar el texto en la lengua final, sin intervenir en el resto de fases del proceso de traducción y, lo que es más importante, en la estrategia que cabe seguir de acuerdo con el encargo de traducción.

Si bien la concepción teórica de las competencias del traductor describe un profesional capaz de asumir y gestionar cualquier aspecto del proyecto de traducción, lo cierto es que en la práctica las capacidades que el traductor activa varían en función del contexto profesional, muy especialmente las capacidades de tipo instrumental. De hecho, se trata de una variación equiparable a la del poseedor.

Tabla 2. Esquema de tareas o destrezas tecnológicas necesarias en cada tipo de proyecto, en traducción y en PE (Martin-Mor, Piqué y Sánchez-Gijón: 2016)

Destrezas Tecnológicas	Posedición	Traducción
Encargo		
Participación en un proyecto	<ul style="list-style-type: none"> - Entorno de edición en la lengua de partida o de llegada - Control de calidad 	<ul style="list-style-type: none"> - Entorno de edición en la lengua de partida o de llegada - Gestión de terminología - Control de calidad
Proyecto unipersonal	<ul style="list-style-type: none"> - Gestión de corpus - Entrenamiento de motores de TA - Entorno de edición en la lengua de partida o de llegada - Control de calidad - Gestión terminológica 	<ul style="list-style-type: none"> - Gestión de memorias de traducción - Entorno de edición en la lengua de partida o de llegada - Control de calidad - Gestión terminológica
Gestión y ejecución de un proyecto	<ul style="list-style-type: none"> - Gestión de corpus - Entrenamiento de motores de TA - Gestión y realimentación de sistemas TA - Entorno de edición en la lengua de partida o de llegada - Control de calidad - Gestión terminológica - Gestión de proyectos 	<ul style="list-style-type: none"> - Gestión de memorias de traducción - Entorno de edición en la lengua de partida o de llegada - Control de calidad - Gestión terminológica - Gestión de proyectos

En la tabla anterior se detallan los aspectos tecnológicos que asumen el poseedor o el traductor en función del contexto de trabajo en el que se encuentre. El conjunto de competencias instrumentales que se activa en función de la dimensión del trabajo del traductor varía de acuerdo con el contexto de traducción, como también lo hace en el caso de la PE. No obstante, cualquier modelo competencial que describa el traductor prevé todas las competencias necesarias para el desarrollo de un encargo en cualquier contexto. Y después, los modelos formativos profundizan más o menos en la adquisición de cada subcompetencia en función del objetivo de la formación y del momento formativo en el que se encuentre el alumno. En otras palabras, mientras que desde

el punto de vista de la formación del traductor no se concibe formar a un traductor que únicamente se dedique a elaborar el texto de llegada, sí que se concibe este perfil cuando se trabaja con TA + PE.

Si en el caso de la formación de traductores no cabe duda de que el objetivo es formar a profesionales que estén familiarizados y puedan asumir cualquier tipo de encargo de traducción, ¿deberíamos plantear la formación del poseedor del mismo modo? Como hemos visto, la formación por competencias en traducción y posesición coinciden en todos los bloques de subcompetencias excepto en uno: las competencias instrumentales. En este sentido, Piqué Huerta y Colominas (2013) ya pusieron de manifiesto que, a pesar de que la PE es una actividad profesional cada vez más habitual, sorprende que la TA no tenga una mayor repercusión en los planes de estudio de la formación de traductores, aunque consideran que es una situación que cambiará en un futuro próximo.

4. La diversidad en posesición

Uno de los motivos que puede haber conducido a una concepción limitada del poseedor consiste en ver la PE como una actividad unidimensional, que aborda proyectos de manera homogénea. Por el contrario, se espera del traductor que sea capaz de afrontar cualquier tipo de proyecto y de adoptar la mejor estrategia en cada encargo.

Tecnológicamente ya es viable incorporar la TA en cualquier proyecto de traducción como un recurso más, con lo que es susceptible de utilizarse en proyectos de cualquier naturaleza (aunque cuanto más se adapte el motor o el sistema al encargo de traducción mejor serán los resultados). Solo esto ya justificaría la inclusión del uso de TA en la formación de traductores. Sin embargo, lo cierto es que, incluso sin tener en cuenta que la TA ya es un recurso más en traducción, la PE está lejos de ser una actividad plana o unidimensional. Por el contrario, los encargos de PE presentan diferentes características que afectan a sus condiciones de ejecución, como en cualquier otro proyecto de traducción.

En efecto, la PE es una actividad multidimensional (Martín-Mor, Piqué y Sánchez-Gijón 2016). En concreto encontramos cuatro dimensiones diferentes que caracterizan cualquier encargo y que presentamos a continuación.

La primera dimensión tiene que ver con los recursos utilizados. Respondería a la pregunta “¿cómo se posedita?”. En este sentido se podrían describir dos escenarios diferentes. Por un lado, los proyectos de PE en los que únicamente se utiliza la TA para obtener la primera versión de los segmentos en la lengua de llegada. Por otro lado, los proyectos que, de manera híbrida, combinan TA y memoria de traducción.

La segunda dimensión corresponde al momento en el que se lleva a cabo la PE dentro del ciclo de publicación del texto en la lengua de llegada. Respondería a la pregunta “¿cuándo se posedita?”. No es necesario justificar la necesidad de poseer cualquier texto obtenido a través de TA antes de publicarlo. Sin embargo, ya sea por la simplicidad del texto que se traduce (por ejemplo, entradas de catálogo), por la

cercanía entre las lenguas en contacto o porque resulta más importante para el cliente disponer inmediatamente de alguna versión del texto original en la lengua de llegada que velar por la corrección en la exposición del mensaje traducido, lo cierto es que existen contextos en los que se publican textos pendientes de ser poseídos. Es lo que se conoce como “traducción desatendida”. Es habitual, por ejemplo, cuando el texto original puede estar en cualquier lengua pero el cliente necesita hacerlo inmediatamente disponible en todas las lenguas de sus posibles receptores. Este es el caso, por ejemplo, de los centros de ayuda entre usuarios de determinados sistemas informáticos, usuarios que pueden escribir y pueden desear leer en cualquier lengua. Cuando se detecta que un texto traducido determinado se consulta con mayor asiduidad, o un lector denuncia que el texto no es comprensible, entonces es cuando el cliente busca la intervención del poseedor.

La tercera dimensión está relacionada con el perfil del profesional que elabora el texto en la lengua meta. Respondería a la pregunta “¿quién posee?”. Nadie pone en duda que el poseedor debe ser un profesional que domine la lengua de partida y la lengua de llegada. Sin embargo, algún sector de la industria se ha planteado, más allá de las competencias lingüísticas, es más importante conocer en profundidad el tema (poseedor experto en el tema con dominio de lenguas) o bien ser un experto en traducción especializada (poseedor traductor con dominio del tema). Este es un debate que en traducción especializada ya parecía haberse cerrado, pero que en PE sigue abierto (como pone de manifiesto, por ejemplo, la investigación Termizoz 2013).

La cuarta dimensión está relacionada con el umbral de calidad del texto final. Respondería a la pregunta “¿con qué propósito se posee?”. Se da por hecho que cuanto mayor sea la visibilidad del texto final, mayor deberá ser también su calidad. De hecho, parte de la industria diferencia entre PE con calidad humana (conocida como “Full PE” o “Human quality PE”) y PE con calidad algo inferior (conocida como “Light PE” o “Good enough PE”). Se trata de elaborar textos finales con la adecuación y la fluidez propias de cualquier traducción estándar, o bien, si la visibilidad del texto es limitada y el cliente así lo cree conveniente, con una adecuación y una fluidez que no impidan en ningún momento la comprensión del mensaje.

Las características de un proyecto de PE teniendo en cuenta las opciones de todas estas dimensiones son muy diversas. Negociar un encargo de traducción con un cliente teniendo en cuenta todas estas dimensiones es una tarea muy próxima, por no decir prácticamente idéntica, a la de la negociación de cualquier encargo de traducción. Excepto en lo referente a aspectos tecnológicos, el conocimiento experto del traductor es el más apropiado para dimensionar cada fase del proyecto de acuerdo con lo establecido con el cliente y dar con la solución apropiada a cada contexto de trabajo.

Tabla 3. La concepción multidimensional de la PE

Dimensiones en PE	
1. Cómo se posedita	Herramientas y recursos utilizados. TA vs. TA + memoria de traducción.
2. Cuándo se posedita	Planificación de la PE antes o después de la publicación del texto en la lengua de llegada. TA+PE vs. traducción desatendida.
3. Quién posedita	PE por parte de experto en traducción vs. PE por parte de expertos en el tema.
4. Con qué propósito se posedita	<i>Full o Human quality PE vs. Light o Good enough PE.</i>

5. Conclusiones

La descripción de la competencia tecnológica del poseedor, diferente a la del traductor, así como la presentación de la PE como actividad multidimensional que propone este artículo intentan ser un punto de partida para la reflexión sobre cómo el modelo TA + PE está cambiando la esencia de la traducción y, en consecuencia, modificará la concepción tanto teórica como formativa de los futuros especialistas en traducción, tanto si utilizan como si no utilizan a la TA.

La incorporación de la TA como recurso en el proyecto de traducción no debe ser vista como un argumento para que el traductor profesional ceda la gestión del proyecto de traducción o de alguna de sus fases. Es más, es importante que la toma de decisiones sobre el proyecto de traducción basado en TA + PE siga a cargo del traductor, que es quien mejor domina la selección de aquellos recursos que permiten alcanzar los objetivos fijados en el encargo del cliente.

Tanto parte de la industria como algunos teóricos apuestan por un poseedor que se dedica de manera casi exclusiva a la edición de segmentos obtenidos a través de un sistema de TA. Sin embargo, la concepción (y la formación) de profesionales necesarios para una tarea dentro de un proyecto altamente vinculado a la tecnología y susceptible de cambio en un futuro puede resultar tan volátil como infructuosa. Un experto en PE debe ser capaz de gestionar e incluso asumir cualquier fase del proyecto de traducción completo. Para ello, debe adquirir unas competencias instrumentales específicas. Obviamente, dentro de sus capacidades está contar con colaboradores que le solucionen facetas concretas del proyecto (ya sean tecnológicas, administrativas o de cualquier otra naturaleza), pero en ningún caso puede quedar al margen de las decisiones relevantes del proyecto de traducción.

6. Bibliografía

- Austermühl, Frank (2013). Future (and not-so-future) trends in the teaching of translation Technology [en línea]. *Revista Tradumàtica*, 11. <<http://revistes.uab.cat/tradumatica/article/view/46/pdf>> [Consulta: 10 de enero de 2016].
- Hurtado Albir, Amparo. (2001). *Traducción y Traductología: Introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra.
- Martín-Mor, Adrià; Piqué, Ramon; Sánchez-Gijón, Pilar (2016). *Tradumàtica. Technologies de la traducció*. Vic: Eumo.
- Piqué Huerta, Ramon; Colominas, Carme (2013). Les tecnologies de la traducció en la formació de grau de traductors i intèrprets [en línea]. *Revista Tradumàtica*, 11. <<http://revistes.uab.cat/tradumatica/article/view/43/pdf>> [Consulta: 10 de enero de 2016].
- Pym, Anthony. (2012). *Translation skill-sets in a machine-translation age* [en línea]. (Última actualización: 05.2012) <http://usuaris.tinet.cat/apym/on-line/traipning/2012_competence_pym.pdf>. [Consulta: 10 de enero de 2016].
- — (2013). Translation Skill-Sets in a Machine Translation Age. *Meta* LVIII, p.487-503.
- Rico, Celia; Torrejón, Enrique (2012). Skills and Profile of the New Role of the Translator as MT Post-editor [en línea]. *Revista Tradumàtica*, 10, p. 166-178, <<http://revistes.uab.cat/tradumatica/article/view/18/pdf>> [Consulta: 10 de enero de 2016].
- Samson, Richard (2013). El aprendizaje de las herramientas informáticas en la formación del traductor [en línea]. *Revista Tradumàtica*, 11. <<http://revistes.uab.cat/tradumatica/article/view/54/pdf>> [Consulta: 10 de enero de 2016].
- TAUS/CNGL (2011). *TAUS/CNGL Machine Translation Post-editing Guidelines*. <<http://www.cngl.ie/tauscngl-machine-translation-post-editing-guidelines-published/>> [Consulta: 7 de julio de 2015].
- Vargas Sierra, Chelo; Ramírez Polo, Laura. The Translator's Workstations revisited: A new paradigm of translators, technology and Translation [en línea]. *Tralogy*, Sessió 4 - Tools for translators / Les outils du traducteur, 16/07/2012. <<http://odel.irevues.inist.fr/tralogy/index.php?id=71.>>[Consulta: 10 de enero de 2016].

Notas

1. PACTE es un grupo de investigación del Departamento de Traducción e Interpretación de la UAB dedicado al estudio de la competencia traductora y su adquisición.

Sobre las peculiaridades de la traducción al español de los “nombres parlantes” en las obras de N. V. Gógol

Larisa Sokolova | Rafael Guzmán Tirado

lsokolov@ugr.es | rguzman@ugr.es
Universidad de Granada

Recibido: 11/01/2016 | Revisado: 07/03/2016 | Aceptado: 15/08/2016

Resumen

En el presente artículo se estudian las particularidades de la traducción de los nombres parlantes al español en las obras de N. V. Gógol. Se destaca la necesidad de descifrar y transmitir la semántica de estos nombres propios de los personajes de una obra porque frecuentemente se convierten en el único medio de creación del efecto cómico presente en el original, y, al mismo tiempo, contienen información extralingüística que el traductor debe transmitir al lector. Se ofrece un análisis de la semántica y pragmática de los nombres propios parlantes, teniendo en cuenta su componente extralingüístico y se investigan los métodos utilizados por el traductor en algunas de las traducciones existentes, insistiendo en la necesidad de una correcta transferencia de los significados de los mismos y subrayando el papel del contexto en la transmisión de sus significados.

Palabras clave: nombres parlantes, semántica, contexto, pragmática, literatura rusa, Gógol

Abstract

Peculiarities in the Translation of the “Speaking Names” in N. V. Gogol’s Works into Spanish

This article is devoted to the study of the peculiarities in the translation of the “speaking names” in N.V. Gogol’s works into Spanish. The necessity to decode and transfer the semantics of the “speaking names” is stressed in the research since they often become the only means of creating the comic effect, present in the source text, and at the same time they contain extra-linguistic information which the translator must transmit to the reader. An analysis of the semantics and pragmatics of “speaking names” is provided, taking into account the extralinguistic component. We also describe the methods used by the translator in some of the existing translations, and highlight the importance of a proper transfer of the meanings of the speaking names, as well as the role of context in the transmission of their meanings.

Keywords: speaking names, semantics, context, pragmatics, Russian literature, Gogol

1. Introducción

Los elementos culturales se han convertido en objeto de investigaciones exhaustivas de toda una serie de disciplinas lingüísticas (la lingüística comparada, la etnolingüística, la teoría de la comunicación intercultural, etc.), y puesto que, en el proceso de traducción, lo que se traduce de una lengua a otra es un texto que pertenece a un determinado sistema cultural, su importancia en la traducción es fundamental. La relación entre cultura y traducción es obvia, por lo que los aspectos culturales reciben un interés cada vez mayor en la traductología.

La cuestión de la traducibilidad o no de determinadas palabras o expresiones marcadas culturalmente es, pues, un tema de debate permanente en el ámbito de la relación entre cultura y traducción. De la misma forma que lograr comunicarse en otra lengua no solo requiere poseer ciertos conocimientos lingüísticos y gramaticales, sino que es necesario también conocer la realidad social y cultural que se esconde detrás de las palabras, traducir no es solo trasladar de una a otra lengua un texto redactado en un sistema lingüístico concreto sino también transferir un sistema cultural determinado de una a otra cultura. Por tanto, conocer las condiciones sociales, culturales e históricas que rodean a una lengua concreta, a un determinado texto es un requisito imprescindible en el momento de la traducción.

Como es sabido, conservar la peculiaridad nacional del texto de origen en la traducción es una tarea de gran dificultad para el traductor, por lo que este, como mediador, debe poseer un conocimiento profundo de ambas culturas para eliminar los obstáculos que surgen cuando los *realia* que se han de traducir no existen en la cultura meta, es decir, debe ser, bilingüe y bicultural. Con muy pocas excepciones, el traductor no traduce nunca para sí mismo, sino que, como mediador lingüístico y cultural, traduce para el receptor, para aquellos que no conocen la lengua y, por lo general, la cultura de un texto específico (escrito, oral o visual).

A la cuestión de la traducción de los *realia* culturales se le han dedicado numerosos trabajos en traductología, dada la importancia de trasladar de forma apropiada las realidades culturales del texto original al texto meta¹. Esto es especialmente importante cuando se trata de la traducción de una obra satírica o humorística, donde están presentes *realia* con un alto grado de identidad cultural, que crean numerosas dificultades a los traductores. Cuanto mayor sea el grado de especificidad cultural de los *realia* humorísticos, mayor será el grado de injerencia del traductor.

Son escasos, sin embargo, los estudios dedicados a una de las cuestiones que mayor complejidad plantean en la traducción de obras humorísticas y satíricas: la traducción de los llamados “nombres parlantes”, cuyo componente nacional cultural necesita ser transmitido de forma concreta y apropiada de la cultura de origen a la cultura meta si no se desea perder uno de los recursos estilísticos más importantes con los que cuenta el autor del original para la transferencia de efectos humorísticos².

En consecuencia, el objetivo de este trabajo es analizar la semántica y pragmática de los nombres propios parlantes de los personajes de las obras de Gógol, teniendo

en cuenta su componente extralingüístico, e investigar los métodos utilizados por el traductor en algunas de las traducciones existentes. Nuestro punto de partida es que el método más adecuado para la “transmisión” de los significados léxicos de los nombres parlantes depende principalmente del tipo de nombre del que se trate.

2. Antecedentes

La utilización de este tipo de sustantivos es un instrumento muy frecuente en la literatura rusa. Escritores como N. Gógol, A. Chéjov, M. Bulgákov, A. Avérchenko, entre otros, explotaron al máximo sus posibilidades humorísticas.

Los términos existentes en traductología para denominar este tipo de sustantivos que sugieren, de forma más o menos explícita, rasgos de la apariencia física o del carácter de su portador, son muy variados: “antropónimos” — se distinguen antropónimos no motivados o convencionales (Hermans 1988: 13), que carecen de significado y tienen una función meramente designativa, y los motivados, también llamados “atributivos” (Green 1986: 208-216) —, “evocativos” (Hermans 1988: 13), “nombres parlantes” (Sumera 1992: 227-232), y “caractónimos” (Barros 1993: 113-128), entre otras denominaciones.

En nuestro trabajo hemos optado por el término “nombre parlante” porque, en nuestra opinión, recoge todo el contenido y las posibilidades que ofrece al escritor este recurso estilístico. En nuestra concepción, los nombres parlantes de un texto literario son los nombres de personajes que contienen una semántica interna (oculta), relacionada con el carácter individual del personaje que lo lleva.

La obra literaria constituye un ámbito especial de funcionamiento de los nombres parlantes, porque solo en este tipo de textos se combinan dos realidades: la objetiva y la imaginada, y solo en el texto literario esos nombres adquieren significados metafóricos complementarios. La presencia del contexto literario y de la realidad imaginada por el autor hace que el lector, tras una transferencia apropiada de las asociaciones de los nombres parlantes, de nuevo vuelva a recrearse en ellas, a través de una correcta interpretación de la asociación de palabras, que contiene la semántica de esos nombres o apellidos de los personajes, que, gracias a la maestría del autor y posteriormente del traductor, a menudo, “hablan”, es decir, transmiten una cierta información complementaria, adicional del personaje literario.

En la tradición rusa son numerosas las publicaciones sobre nombres parlantes en las que se analizan sus diferentes funciones en la literatura, en general, y, las dedicadas a la obra literaria de N. Gógol, en particular, lo que demuestra la actualidad de dicho problema. Entre ellas destacamos las que se recogen a continuación.

2.1. Las funciones de los nombres parlantes en las obras literarias rusas

Para V. V. Vinográdov, las funciones de los nombres parlantes en la obra literaria son una cuestión compleja que pertenece a la estilística y que exige una atención

especial (1963: 38). En opinión de Vinogradov (1979: 230-265), Larin (1974: 18), Mijáilov (1978: 16-18) y Kujarenko (1984: 109-117), los nombres parlantes poseen un valor funcional y estético. En este sentido, Vinokur (1959: 245) destaca que, a diferencia de otros estilos, los nombres parlantes en la obra literaria funcionan de modo distinto, adquiriendo significados complementarios que les asigna el autor. El filósofo ruso P. Florenski afirma que cualquier nombre en la obra literaria no es casual y que está relacionado con las ideas clave del autor (1990: 351-412).

Otra tendencia presta atención a las funciones principales que los nombres parlantes desempeñan en la obra literaria: la nominativa, la ideológica, la estética y la simbólica. Así, Karpenko (1986: 36) propone diferenciar las funciones nominativa y estilística. Mijáilov (1987: 78-82) también presta atención a la etimología de los nombres parlantes. Timenchik (1992: 25-27) y Katermina (1999: 149) afirman que los nombres parlantes contribuyen a descubrir los rasgos nacionales específicos de una determinada etnia. Foniakova (1990) destaca que los nombres parlantes están estrechamente relacionados con la estructura narrativa del texto literario. Las numerosas opiniones sobre las funciones que este recurso desempeña en la obra literaria pueden resumirse en:

1. La función nominativa. Tras la asignación de nombres extendidos a sus personajes, el autor los personaliza y el lector identifica una imagen literaria con personas concretas (Superanskaya 1973: 272).

2. La función estilística-emocional. Se basa en que el nombre parlante provoca en el lector emociones diferentes. Esta función se expresa a través de los componentes fonéticos de los nombres parlantes, adquiriendo relevancia también el aspecto derivativo. Son características de la función estilística-emocional las discrepancias entre nombre y apellido, y entre nombre e imagen. En este sentido, especial interés representa el método utilizado por N. Gógol: en sus obras los nombres y apellidos de sus personajes no descubren de forma directa la opinión del autor sobre sus rasgos morales, sino que describen a los personajes tras añadir rasgos curiosos de sus caracteres. Mann (1996: 113) destaca que la mayoría de los nombres y apellidos de sus personajes son nombres parlantes, pero subraya que “los nombres parlantes gogolianos no reflejan ningún pecado ni virtud de los personajes sino que descubren algunos rasgos característicos de los protagonistas”. M. S. Altman (1975: 160) subraya la discrepancia entre el nombre y el apellido de los personajes gogolianos, que crea el efecto cómico en su obra literaria. Frolova (1993) analizó también la función estilística de los nombres parlantes en la obra gogoliana.

V. Nabókov, a este respecto, destacaba cómo el apellido Jlestakov, dado por N. Gógol a uno de sus personajes en la obra de teatro “El inspector”, había sido una creación genial, dado que en cualquier ruso este apellido provoca asociaciones con la ligereza y la irreflexión, las fanfarronadas y las bravatas, por su relación con los verbos rusos *хлестать* y *ухлёстывать*, que en su semántica contienen esos significados metafóricos (Nabokov 1996: 68).

3. La función expresiva. Fue analizada de forma detallada por V. N. Mijáilov (1978: 16-18; 1987: 78-82; 1988: 3-19), quien prestó especial atención a la función expresiva que desempeñan los nombres parlantes en la obra literaria, sistematizando los factores clave que crea el componente expresivo en ellos. V. N. Mijáilov destaca los siguientes factores: 1) el significado de los nombres parlantes, que puede caracterizar al personaje y expresar de forma indirecta la opinión del autor; 2) la presencia de nombres poco extendidos y poco populares entre la gente, así en el contexto literario, los nombres de este tipo pueden expresar la ironía del autor o pueden destacar la posición social del personaje, por ejemplo, Akaki Akákievich en el cuento gogoliano “El capote”; 3) coincidencia del nombre del personaje con el de un famoso personaje histórico, mitológico o literario. Así, por ejemplo, Alkid (Alceo) y Femistoklius (Temístocles), en “Almas muertas” de N. Gógol, que expresan la ironía del autor hacia Manílov; 4) expresión fonética del nombre parlante que se crea a través de la repetición de sílabas o de la combinación de sonidos especiales (1987: 78-82).

2.2. Los nombres parlantes como reto de traducción

El gran número de publicaciones sobre los nombres parlantes en la obra literaria, que indica la actualidad de la problemática de su traducción, no ha impedido que numerosas cuestiones relacionadas con ellos no estén resueltas o no hayan sido convertidas en objeto de investigaciones científicas.

La búsqueda de formas de transferencia de la semántica de un nombre parlante es un problema actual y relevante en la traductología, dado que los métodos tradicionales existentes para su traducción con frecuencia bien ignoran las imágenes literarias del autor de la obra, bien las deforman y hacen incomprensible lo que aquel pretendía expresar con su uso en el texto original. En este sentido, se hace imprescindible la aplicación de un análisis del contexto y de los componentes metafóricos (significativos) de los nombres parlantes para lograr una traducción más adecuada de su semántica y su pragmática.

Existen diferentes opiniones sobre la necesidad o conveniencia de la traducción de este recurso. Así, por ejemplo, N. Gal (2001) afirma que es necesario traducir todos los nombres parlantes en los textos literarios. Por su parte, los traductores búlgaros, S. I. Vlajov y S. P. Florín, defienden la idea de que el traductor no debe aspirar a traducir cada nombre parlante, sino que es necesario traducir solo aquellos que poseen un significado léxico relevante, es decir, aquellos que, si se dejaran sin traducir, implicarían la deformación e incomprensión del texto literario, en general (2000: 27). En nuestra opinión, al buscar una traducción adecuada de un nombre parlante, el traductor debería analizar todos sus significados en el texto original, incluidas todas las asociaciones que provoca en la cultura a la que pertenece ese texto. No hay que olvidar que “el contenido de la palabra no es solo la representación íntegra de un determinado aspecto de la realidad, sino también el conjunto de detalles y características que forman dicha representación” (2000: 27).

La traducción de un nombre parlante puede plantear más o menos problemas, dependiendo de diversos factores como son: las lenguas implicadas, el tipo de nombre, el texto en que se encuentra, los receptores de la nueva versión, etc. Para salvar estas dificultades, como afirma María Barros Ochoa (1993: 113-128), el traductor dispone de siete procedimientos:

a) Conservación. También denominado transcripción y transferencia directa: consiste en mantener exactamente la forma original del nombre.

b) Traducción. Esta denominación abarca dos métodos diferentes: la sustitución del término original por su equivalente tradicional en la lengua meta y la traducción semántica, es decir, la traducción de los significados denotativos y/o connotativos del nombre en cuestión.

c) Naturalización. Conocida asimismo como adaptación o transcripción. Se utiliza cuando el nombre original carece de equivalente en la lengua meta. El traductor puede entonces darle una apariencia gráfica y fonética que resulte familiar en el sistema de llegada mediante la adición de sufijos propios de la lengua meta o la supresión de grupos fónicos extraños a ella.

d) Explicación. El nombre original se conserva y se explica mediante una aposición, entre paréntesis, en nota o en un glosario.

e) Sustitución. Un primer tipo de sustitución consiste en reemplazar el nombre original por otro que ocupe una posición similar dentro del sistema onomástico de la lengua meta, es decir, por un equivalente cultural. En otros casos, la sustitución es arbitraria y simplemente se utiliza un nombre propio en lugar de otro. Este método es el máximo exponente de la tendencia a la aceptabilidad, por lo que su uso no es frecuente ni, por lo general, deseable.

e) Modulación. Los nombres motivados pueden modularse, por ejemplo, mediante metonimias, traduciendo el todo por la parte, una parte por otra, el continente por el contenido, etc.

f) Omisión. El nombre original no aparece en el texto meta. Obviamente, esta opción muy pocas veces está justificada y suele indicar ignorancia o descuido por parte del traductor (Barros 1993: 113-128).

3. Metodología

En nuestra investigación, hemos adaptado la clasificación de María Barros Ochoa a los fines propuestos y al material empírico estudiado.

Nuestro trabajo se centra en el análisis de los métodos de traducción de los nombres parlantes que los traductores han utilizado en diversas traducciones de *Almas muertas* y *El inspector*, de N. Gógol³. Para alcanzar nuestro objetivo hemos utilizado el método del análisis comparativo de las diferentes traducciones, así como el método de análisis contextual y de análisis de los componentes del significado de la palabra.

En cualquier caso, como ya adelantamos en la introducción, estamos convencidos de que el método para la “transmisión” de los significados léxicos de los nombres parlantes depende fundamentalmente del tipo de nombre del que se trata.

4. Análisis de los componentes

Partiendo del material empírico encontrado en las obras de N. Gógol analizadas, hemos considerado conveniente distinguir tres tipos de nombres parlantes: 1) nombres parlantes con asociación primaria, 2) nombres parlantes que caracterizan a los personajes a través de sus acciones, y 3) nombres parlantes en los que el contexto adquiere una importancia esencial para descubrir su significado.

4.1. Nombres parlantes con asociación primaria

Se trata de nombres parlantes que contienen una asociación claramente comprensible con la palabra que determina los rasgos específicos del carácter del dicho personaje; en ellos se puede descubrir fácilmente el significado léxico. En las traducciones de *Almas muertas* y *El Inspector* de N. Gógol, este grupo de nombres parlantes está representado por apellidos como: *Khlórov*⁴ (Хлопов), *Gíbner* (Гибнер), *Nozdriov* (Ноздрев), *Sobakévich* (Собакевич), *Krasnonósov* (Краснонос) *Abdullin* (Абдулин), etc. Vamos a analizar algunos de ellos de forma más detallada.

- *Luká Lukich Khlórov* (Лука Лукич Хлопов). El carácter lacayo y servil de este personaje, lo subraya el escritor ruso con ayuda del apellido *Khlórov* (Хлопов), derivado de la palabra *хлоп -холоп* (esp. lacayo). El nombre *Luka* (Лука) se asocia con la palabra *lukávuĭ* (лукавый) (esp. pícaro, engañador), y esta misma asociación se repite en el patronímico del personaje *Lukich* (Лукич). De esa forma, al darle a este personaje el nombre y el patronímico *Luká Lukich* (Лука Лукич), N. Gógol intenta subrayar sus rasgos con asociaciones existentes en la cultura lingüística rusa con estos nombres. Y de esta forma, desde el principio, el escritor ruso descubre los rasgos característicos de este personaje para que el lector perciba a *Luká Lukich Khlórov* (Лука Лукич Хлопов) como “un pícaro lacayo”. En la traducción al español de la obra de Nikolai Gógol de Fernando Otero y José Ignacio López Fernández, el nombre, el patronímico y el apellido simplemente se transliteran como *Luká Lukich Khlórov*, descartando incluso la opción de transmitir el significado léxico de nombre parlante de N. Gógol con un comentario del traductor a pie de página.
- *Nozdriov* (Ноздрев). La raíz del apellido *Nozdriov* (Ноздрев) es *nozdr-* (ноздр-), que se forma a partir de la palabra *nozdrĭ* (ноздри) (esp. fosas nasales) y el sufijo *iov* (-ев), frecuente en la formación de apellidos rusos; este apellido se asocia, al mismo tiempo, con un grupo de refranes rusos en los que la palabra clave es *nos* (нос) (esp. nariz): *совать нос не в свое дело* (es. meter las narices, meterse en todo), *остаться с носом* (esp. quedarse con un palmo de narices, quedarse plan-

tado), *держатъ нос по ветру* (esp. seguir el viento que sopla). En *Almas muertas*, el personaje *Nozdriov* (*Ноздрев*) se representa como “un hombre despreocupado”, “que se mueve según el viento que sopla”, “que adora los juegos de azar” y, a veces, “se queda con un palmo de narices”; su rasgo principal es la curiosidad: “suele meter las narices en todos los asuntos”. El apellido *Nozdriov* en todas las traducciones españolas de *Almas muertas* analizadas aparece transliterado como *Nozdriov*⁵. Se pierde así la relación del apellido con su componente léxico, quedando sin transmitirse las asociaciones extralingüísticas que el propio Gógol creó y que son esenciales para la comprensión del personaje. El análisis semántico del componente *nos* (esp. nariz) de este apellido nos aconseja que sería conveniente no poner el acento tanto en la raíz del apellido (relacionada, como hemos comentado, con la palabra *ноздря* (orificio nasal), cuanto en la asociación de dicho apellido con la palabra *нос* (esp. nariz) (componente léxico del nombre parlante), y prestar atención al componente extralingüístico con el que los rusohablantes asocian este apellido. En nuestra opinión, los siguientes fraseologismos españoles transmiten adecuadamente los rasgos específicos del carácter de *Nozdriov*: “meter las narices”, “quedarse con un palmo de narices”, “quedarse plantado”, “irse con el viento que corre”. En este caso, es imprescindible conservar en la traducción la mayor similitud sonora y de escritura del apellido de este personaje gogoliano, por eso conservamos no solo el sufijo del apellido sino también el sonido y el significado léxico. La traducción del apellido del personaje gogoliano, como *Narízov*, por medio del modo combinado (integrado), sería la más apropiada, pues contribuye a conservar los componentes léxico y extralingüístico del apellido, gracias a la asociación con la palabra *нос* (esp. nariz) y con refranes relacionados con dicha palabra como: “meter sus narices en un asunto”, “quedarse con un palmo de narices”, etc.).

- *Sobakévich* (*Собакевич*). Este apellido se forma a partir de la raíz *sobak-* (*собак-*), a la que se le añade el sufijo *-evich* (*-евич*), característico de los apellidos rusos. Si la palabra *sobaka* *собака* (esp. perro) se asocia con un ser humano, adquiere connotaciones negativas. En la realidad lingüística rusa, este sustantivo está presente en el siguiente grupo de refranes y fraseologismos: *собаку съел* (esp. es perro viejo en la materia), *собачья жизнь* (esp. vida de perro), *собачиться с кем-либо* (esp. tratarse como perros, estar de morros), *бросить как собаку* (esp. dejar como a un perro). En las traducciones españolas analizadas, el apellido *Sobakévich* (*Собакевич*) simplemente se translitera como *Sobakévich*⁶. De esta forma, los traductores españoles han optado por emplear el método de la transliteración para transmitir dicho apellido, lo que permite transferirlo, conservando el sonido del nombre propio, pero trae consigo la pérdida de los componentes léxico y extralingüístico. En nuestra opinión, en español, la palabra *perro* está relacionada también con una serie de fraseologismos que están directamente asociados con el carácter de *Sobakévich*: “es perro viejo en la materia”, “lleva una vida de perros”, “le tratan como a un perro”, “es como el perro de hortelano”, y, por lo tanto, en la traducción del apellido debería usarse el modo combinado (integrado), traduciendo la raíz

del apellido y conservando el sufijo, con lo que obtendríamos la versión española *Perróvich*, lo que en nuestra opinión permitiría conservar la semántica del nombre parlante, los rasgos específicos nacionales de su sonido así como la interpretación que de este apellido imaginó el autor de la obra.

La traducción de los nombres parlantes que caracterizan a un personaje a través de su aspecto físico en las obras de N. Gógol, se basa, pues, en la descripción de su aspecto físico mediante la relación entre la raíz del apellido y el componente nacional extralingüístico. Para la traducción adecuada de los nombres parlantes es necesario determinar el componente extralingüístico del apellido y después encontrar la versión española de dicha palabra que, a su vez, pueda mantener la relación entre el nombre parlante gogoliano y el fenómeno correspondiente de la realidad española, si existe.

4.2. Nombres parlantes que caracterizan a los personajes a través de sus acciones

En la obra literaria gogoliana existe otro grupo de nombres parlantes que caracterizan a los personajes a través de sus acciones. Se trata de apellidos derivados de verbos (o de combinación de verbos) que constituyen la raíz de dicho apellido y que, en cierto modo, descubren los rasgos esenciales del personaje. En *Almas muertas*, a este grupo de nombres parlantes pertenecen apellidos como: *Lenitsyn* (Леницын), *Plyushkin* (Плюшкин), *Manílov* (Манилов), *Kisloédov* (Кислоедов), *Samosvístov* (Самосвистов); en la comedia *El inspector*, encontramos nombres como: *Tiarkin-Liarkin* (Ляпкин-Тяпкин), *Jlestakov* (Хлестаков), *Shpekin* (Шпекин), *Derzhimorda* (Держиморда), etc. Veamos algunos de ellos:

- *Lénitsyn* (Леницын). Este apellido se forma a partir del verbo *лénиться* (esp. tener pereza, holgazanear). Desde el punto de vista sonoro, el coloquialismo *lénitsa* (лэница) se combina muy bien con el sufijo del apellido ruso *-tsin* (-цын). En todas las traducciones españolas, el apellido *Леницын* aparece como *Lenitsyn*⁷, con lo que se pierden así los componentes léxicos y extralingüísticos, mientras que solo se conserva el componente nacional del apellido. En nuestra opinión, lo apropiado sería traducir este apellido mediante la combinación del adjetivo español *perezoso* y del sufijo *-nitsyn*, *Perezosonitsyn*, lo que permitiría, por un lado, transmitir la semántica del nombre propio y, por otro, conservar su componente nacional.
- *Plyushkin* (Плюшкин). Este apellido se asocia con el verbo *plyujat'sa* (плюхаться) (esp. caer a plomo, desplomarse), y con el verbo *plyuschit'* (плющить) (esp. achatar, aplanar). En todas las traducciones al español citadas, este apellido simplemente se transcribe como *Plyushkin*, lo que impide transmitir su componente léxico, y solo permiten conservar el componente nacional. En nuestra opinión, la semántica y pragmática de este nombre parlante se puede transmitir mediante un modo combinado de traducción: el verbo *plyuschit'* *плющить* corresponde

en español al verbo *achatar*, al que se le añade el sufijo *-kin* -кин, de forma que el resultado sería *Achatkin*, lo que permite transmitir el componente léxico del nombre parlante, conservando la relación de este apellido con la realidad rusa. Hay casos en que no está tan clara la procedencia del apellido ni las asociaciones que despierta. Así, por ejemplo, el apellido *Manilov* (-Манилов), tiene una pronunciación muy suave. Su etimología está relacionada con el verbo *manit'* (манить) (esp. atraer). Es posible que dicho apellido fuese creado por el propio N. Gógol, a partir del dialectalismo local *manila* (манила), que puede significar: “esp. 1. Persona que no cumple sus promesas; 2. Persona que se imagina cosas alejadas de la realidad; 3. Engañador, adúlador (Petrovskij 2000: 45). El verbo *manit'* (манить) en la realidad lingüística rusa tiene connotaciones negativas: “no cumplir lo prometido”. En este caso, es difícil determinar el componente nacional extralingüístico. El apellido *Manilov* (Манилов) en todas las traducciones españolas citadas simplemente se transcribe como *Manilov*⁸. En nuestra opinión, esta traducción puede ser aceptable, pues la relación entre el apellido y el carácter del personaje no queda claramente atestiguada a diferencia de los ejemplos descritos por nosotros anteriormente. Si intentamos traducir dicho apellido con ayuda del método combinado obtendríamos la siguiente versión muy cercana al calco: *Atraelov*. En este caso, la transmisión se basa en la traducción de tema del apellido *manit'* (манить) mediante el verbo español “atraer” añadiendo el sufijo del apellido ruso *-ov* (-ов). Entre los nombres parlantes en la obra literaria de N. Gógol puede distinguirse otro grupo que caracterizan a los personajes a través de sus acciones, pero que incluyen en su semántica matices expresivos más marcados. A este grupo pertenecen nombres y apellidos en los que su lejanía de los nombres y apellidos típicos rusos hace que su carácter cómico se duplique. Se trata de nombres como *Zemlyanika* (Земляника), *Petukh* (Петух), *Koróbochka* (Коробочка), *Probka* (Пробка), *Dyrka* (Дырка), *Yaichnitsa* (Яичница). Vamos a analizar algunos de ellos.

- *Zemlyanika* (Земляника). Artem Filippovich Zemlyanika es un personaje gogoliano, responsable de hospitales, centros sociales de acogida y residencias de la tercera edad, que según el propio N. Gógol, es “un pícaro y astuto gordo”, que puede entenderse de forma metafórica como “un adúlador servil y canalla”. En las traducciones españolas, dicho apellido se transmite a través de la transliteración *Zemlyanika*, que no refleja ni el significado léxico ni transmite las asociaciones que aparecen en la mente de los rusohablantes. En este caso, sería más apropiado traducir este apellido por *Fresa* o incluir la explicación de este nombre en una nota del traductor que indicaría todas las asociaciones que aparecen en la mente de los rusohablantes, en este caso: “Un hombre muy gordo, lento y torpe, astuto y canalla, adúlador y muy servil”.
- *Petukh* (Петух). Este apellido en la mente de los rusohablantes provoca la imagen de un ser arrogante, presuntuoso, irascible y poco inteligente. En la cultura lingüística rusa se encuentran los siguientes fraseologismos y frases idiomáticas relacionados con este tipo de carácter: *драчливый петух* (esp. gallo pendenciero),

петушиться (esp. levantar la cresta, engallarse), *разодеться как петух* (esp. engalanarse como un gallo), *петь петухом* (esp. cantar como un gallo). A diferencia de otros casos analizados en nuestro trabajo, este nombre parlante se forma sin que el autor use flexiones típicas de los apellidos rusos, es decir, N. Gógol no llama a su personaje *Petukhov* (*Петухов*), *Petukhin* (*Петухин*), *Petukhóvskiy* (*Петуховский*), *Petushínskiy* (*Петушинский*), sino que le da el apellido *Petukh* (*Петух*). Además, el nombre, el patronímico y el apellido del personaje *Petr Petróvich Petukh* (*Петр Петрович Петух*) es una tautología, porque, en primer lugar, el nombre se repite en el patronímico y, en segundo lugar, el nombre y el apellido están relacionados con la palabra *Petia* (*Петя*), que, por un lado, es el hipocorístico del nombre masculino ruso *Piotr* (*Петр*) y, por otra, diminutivo de la palabra *nemyx* (esp. gallo). En las versiones españolas dicho nombre se translitera como *Petukh*, que no transmite el efecto cómico que sí está presente en el texto original, de ahí que en nuestra opinión, en este caso, sería más apropiado utilizar un calco, como método de traducción.

Según hemos expuesto anteriormente, este caso demuestra que es imprescindible descifrar y transmitir la semántica de los nombres parlantes porque frecuentemente son el único medio de creación del efecto cómico, buscado por el autor en el original, al tiempo que contienen información extralingüística que el traductor debería trasladar a los lectores, en este caso hispanohablantes. Las pérdidas del componente pragmático del significado que se producen al transliterar el nombre parlante, como ocurre en el caso de *Petr Petróvich Petukh*, se puede llevar a cabo fuera del contexto del texto mediante la explicación del significado y de los datos de la realidad lingüística rusa en una nota o en un comentario del traductor en la página en la que este nombre parlante aparece por primera vez, en la que también pueden recogerse los significados secundarios que hay en la raíz del apellido o del nombre y que provocan asociaciones determinadas en la mente del lector nativo. Puede plantearse también la explicación de los nombres parlantes en un glosario de nombres parlantes. En nuestra opinión, como ocurre en el caso de *Petr Petróvich Petukh*, la explicación del nombre parlante debe contener la traducción del componente léxico, sus particularidades sonoras, así como información extralingüística de que en este caso, el apellido *Petukh* tiene su origen en el sustantivo ruso *petukh* (esp. gallo), que suena raro y cómico, porque no se parece a ningún apellido típico ruso, y que tanto *petukh* (esp. gallo) como *Piotr* comparten una forma de diminutivo e hipocorístico común *Petya* (*Петя*). Además de eso, el patronímico *Petróvich* (hijo de Piotr) contribuye a crear un efecto tautológico.

4.3. Nombres parlantes en los que el contexto adquiere una importancia esencial para descubrir su significado

Hay casos en que, además del comentario del traductor a pie de página o una referencia en un glosario, el contexto adquiere una importancia esencial en el descubri-

miento del significado del nombre parlante gogoliano y su transmisión adecuada de las asociaciones que genera en la cultura rusa. El contexto se convierte en un elemento imprescindible para descubrir las asociaciones del personaje y de su carácter, es decir, para determinar el significado que tiene el nombre parlante durante el proceso de la traducción; en determinados casos es el contexto el elemento que descubre el carácter del personaje y ayuda a intentar encontrar las palabras que sirven de enlace semántico entre el nombre del personaje y su imagen, ayudando a provocar las mismas asociaciones presentes en el texto original. En relación con esto, veamos cómo se descubre el carácter del personaje femenino gogoliano *Koróbochka* (Коробочка).

- *Koróbochka* (Коробочка). El lector moderno no puede entender en seguida el significado que tiene el nombre de *Koróbochka* (Коробочка) (esp. Cajita) porque en la actualidad una cajita normalmente es de cartón; sin embargo, en la época gogoliana las cajas se hacían de madera. En la cultura lingüística rusa, si el ser humano se compara con algo hecho de madera, se crea una alusión a su estupidez y terquedad. En la cultura rusa, estas asociaciones se reflejan en fraseologismos o refranes como: туп, как бревно, глуп, как пень (esp. tonto de capirote). En este caso es imprescindible prestar atención no solo a la raíz del apellido *Koróbochka* que se asocia con algo de madera, sino también a las palabras que constituyen el contexto literario que le rodea, y que pueden funcionar como sinónimas o metafóricas. Por ejemplo: en el texto original aparece una frase clave que pertenece al personaje que expresa su opinión sobre *Koróbochka*: “Ну, баба, кажется, крепколовая” (Gógol: 2012: 135) (esp. Esa mujer me parece que tiene la cabeza llena de serrín). En el diccionario español-ruso no se encuentra un adjetivo adecuado, que refleje la semántica del adjetivo ruso *крепколовая* (крепколовая) (‘terca, estúpida’). En nuestra opinión, un equivalente apropiado podría ser la traducción de este adjetivo mediante el fraseologismo español “cabeza llena de serrín”, porque en él se recoge la palabra “serrín”, que mantendría la asociación semántica entre el árbol, la madera y la estupidez humana.

En la obra de Gógol se recoge otra frase con la que un personaje expresa su opinión sobre *Koróbochka*: «Эк ее, дубинноголовая какая» (Gógol: 2012: 135) (esp. ¡Qué estúpida es esa mujer!). En nuestra opinión se puede traducir el adjetivo *dubinnogolovaya* (дубинноголовая), mediante el sustantivo español “zoquete, leño”, que transmite la asociación que N. Gógol introdujo en el nombre parlante de este personaje femenino, y que guarda relación con la madera, el material del que se hacen las cajas, manteniéndose así las asociaciones buscadas por el escritor ruso, entre el nombre parlante de la protagonista gogoliana y sus rasgos. En estos ejemplos queda claro el paralelismo asociativo entre la terquedad y la estupidez de la protagonista gogoliana *крепколовая* y *dubinnogolovaya*, palabras que el escritor usa a propósito en dicho contexto para crear una metáfora. En el diccionario español-ruso no existen adjetivos adecuados para la traducción de este significado léxico que se asocia con objetos de

madera, sin embargo tras analizar el contexto podemos llegar a la conclusión que el traductor puede transmitir las asociaciones que N. Gógol introdujo en el nombre parlante de su protagonista a través de la traducción del contexto que descubre el carácter del personaje femenino gogoliano. En la transmisión de las asociaciones entre el nombre y el carácter del personaje gogoliano es imprescindible determinar las existentes entre el contexto de la descripción de significado del nombre parlante; después, durante el proceso de traducción del contexto, que descubre el carácter del personaje, hay que intentar encontrar las palabras que sirven de enlace semántico entre el nombre del personaje y su imagen, es decir, que generan las mismas asociaciones que provoca el nombre parlante.

No cualquier traductor está preparado para analizar el texto gogoliano de forma tan detallada, porque es más fácil descubrir el nombre parlante fuera del contexto – en una referencia o en un comentario del traductor. Sin embargo, en nuestra opinión se pueden transformar los enlaces asociativos entre el nombre y el carácter del personaje gogoliano en enlaces entre el contexto y el carácter del personaje, lo que contribuiría a una traducción más apropiada. En primer lugar, se produce la compensación de las pérdidas ocasionadas por la transmisión de los nombres parlantes mediante la transliteración, y en segundo lugar, gracias a dichas transformaciones la traducción se hace más completa y profunda a través de la transmisión de los recursos expresivos que se encuentran en el texto original.

5. Conclusiones

Tras el análisis realizado, podemos llegar a las siguientes conclusiones:

1) La presencia de nombres parlantes en el texto original obliga al traductor a tomar una actitud activa para investigar, descifrar y transmitir los significados semánticos y pragmáticos de ese recurso que, tal y como hemos visto, en algunos autores rusos se convierte en el recurso más importante, a veces, el único, para la creación del efecto cómico.

2) En nuestra opinión, para transmitir con éxito la explicación de los nombres parlantes es imprescindible llevar a cabo un análisis semántico de los mismos con el objetivo de identificar los componentes léxicos del significado que constituyen la base de la imagen y las asociaciones que generan: debe contener la traducción del componente léxico, sus particularidades sonoras, así como sus datos extralingüísticos. Para la traducción adecuada de los nombres parlantes es necesario determinar el componente extralingüístico del apellido y después encontrar la versión española de dicha palabra que, a su vez, pueda crear la relación entre el nombre parlante gogoliano y el fenómeno correspondiente de la realidad española, si existe.

3) Tras la investigación realizada, el método para la “transmisión” de los significados léxicos de los nombres parlantes depende principalmente, a nuestro juicio, del tipo de nombre. Así, para su traducción, en algunos casos se puede usar el método combinado (integrado): cuando se traduce solo la raíz del nombre parlante, mientras

que el sufijo, marcador del componente nacional del nombre propio, queda invariable. La aplicación de este método es posible si se produce una coincidencia entre las asociaciones de los componentes del nombre en las dos culturas lingüísticas, en este caso la rusa y la española.

4) Nuestra investigación parece demostrar que la traducción de los nombres parlantes en obras literarias rusas es la práctica menos usual, y lo que predomina en todas las traducciones analizadas es la mera transliteración del nombre parlante, lo que impide la transmisión de los significados semánticos y pragmáticos, así como la transferencia de esas asociaciones en la realidad rusa en este caso, que el autor tuvo la intención de transmitir al hacer uso de este recurso. La causa con frecuencia suele ser la actitud poco arriesgada por parte del traductor, motivada a veces por el desconocimiento de los significados semánticos y pragmáticos, así como de las asociaciones de esa palabra con la realidad rusa.

5) En algunos casos, el método más adecuado es la transmisión del significado metafórico y el componente nacional cultural del nombre parlante mediante una nota, referencia o comentario del traductor en la página en la que aparece por primera vez, que permita descubrir la máxima información cultural para lectores españoles. En esas notas también pueden recogerse los significados secundarios que hay en la raíz del apellido o del nombre y que provocan asociaciones determinadas en la mente del lector nativo. También puede plantearse la explicación de los nombres parlantes en un glosario. Tanto el sistema de notas como el de glosario tienen como inconveniente que rompen temporalmente la continuidad en la lectura del lector al obligarle a abandonar el texto para leer la nota.

6) Con el fin de evitar la pérdida del componente pragmático del significado que se produce al transliterar el nombre parlante, el traductor debe estudiar en profundidad el contexto para descubrir el significado del nombre parlante gogoliano, así como la transmisión de las asociaciones entre el nombre y el carácter del personaje. En definitiva, es imprescindible determinar el significado que tiene el nombre parlante, para que, después, durante el proceso de traducción del contexto que descubre el carácter del personaje, se puedan encontrar palabras que sean el enlace semántico entre el nombre del personaje y su imagen, es decir, que provoquen las mismas asociaciones que el nombre parlante. El traductor ha de prestar más atención al contexto de la narración en la que se descubren los rasgos característicos del nombre parlante para que en el proceso de transmisión de las imágenes que tienen los nombres parlantes, pueda transmitir con más eficacia los rasgos clave de los personajes y transmitir también las asociaciones que aparecen en su base.

6. Bibliografía

- Aaltonen, Sirkku (1985). Translation of Proper Names, with Special Reference to Brendan Behan's *Borstal Boy* and its Swedish Translation *Borstalpojken* (by Thomas Warburton), *Moderna Språk* 79, 2, 11-19, 117-127.

- Alvarado Socastro, Salustio (2003). *Sobre la transliteración del ruso y de otras lenguas que se escriben con alfabeto cirílico*. Madrid: Centro de Lingüística Aplicada Atenea.
- Attardo, Salvatore (1994). *Linguistic Theories of Humor*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- — (1997). The semantic foundations of cognitive theories of humor. *Humor: International Journal of Humor Research* 10 (4), 395-420.
- — (2001). *Humorous Texts: A Semantic and Pragmatic Analysis*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- — (2002). Translation and humor. An approach based on the General Theory of Humor. *The Translator* 8 (2), 173-194.
- Bantas, Andrei (1994). Names, Nicknames, and Titles in Translation. *Perspectives: Studies in Translatology*, 1, 79-87.
- Barros Ochoa, María (1993). Traducción de caracónimos en la obra de William Shakespeare, *Estudios Humanísticos*, 14, 113-128.
- Bassnet-McGuire, Susan (1980). *Translation studies*, London: Methuen.
- — & Lefevere, André (1990). *Translation, history and culture*. London: Pinter Publishers.
- Bell, Roger T. *Translation and translating: theory and practice*. London: Longman.
- Gógol, Nikolái (2010). *El inspector. El casamiento. Los jugadores*. Fernando Otero y José Ignacio López Fernández (trads.). Barcelona: Alba.
- — (2005). *El inspector*. Álvaro Guevara y Tatiana Likhacheva (eds. y trads.). Hordarribia: Editorial Hiru.
- — (1985). *Almas muertas*. José Laín Entralgo (trad.). Barcelona: Planeta.
- — (1982). *Almas muertas*. Teresa Suero (trad.). Madrid: Ediciones Orbis S.A.
- — (1964). *Obras completas*. José Laín Entralgo (trad.). Barcelona: Planeta.
- Green, William (1986). Humours Characters and Attributive Names in Shakespeare's Plays. En *Names and their Varieties: A Collection of Essays in Onomastics*. Kelsie B. Harder (ed.), Lanham: U. P. of America, 208-216.
- Gouanvic, Jean-Marc (1991). Languages and culture in translation studies, TTR: *Traduction, Terminologie, Rédaction*, vol.4, nº 1, Université Concordia, Montréal.
- Gutt, Ernst August (1991). *Translation and relevance*. Oxford: Basil Blackwell.
- — (2000). *Translation and Relevance. Cognition and Context*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Katan, David (1999). *Translating Cultures. An Introduction for Translators, Interpreters and Mediators*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Hermans, Theo (1988). On Translating Proper Names, with Reference to *De Witte* and *Max Havelaar*. En *Modern Dutch Studies*. Michael Wintle (ed.). Londres: The Athlone Press, 12-24.
- Hermsillo López, Alfredo (2015). *Análisis de la recepción y la traducción de Almas muertas de N.V. Gógol al español*. Tesis de doctorado. Vitoria-Gasteiz Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea.

- House, Juliane (1981). *A model for translation quality assessment*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Maylath, Bruce (1996). The trouble with Ibsen's Names. *Names*, № 64 (1), 41-58.
- Neubert, Albrecht (1973). Name und Übersetzung. *Der Name in Sprache und Gesellschaft*. Berlin: Akademie Verlag, 74-79.
- Newmark, Peter (1980). Tracking and Translating 'Unfindable' Words and Phrases: A First Essay, *Multilingua*, vol. 3-2, 1984.
- Nida, Eugene & Taber, Charles (1969). *The Theory and Practice of Translation*. Leiden: E. J. Brill.
- Rajec, Elizabeth. (1978). *The Study of Names in Literature. A Bibliography*. Nueva York: Saur.
- Maillot, Jean (1979). Anthroponymie et traduction, *Babel*, 25, 4, 210-213.
- Raskin, Victor (1985). *Semantic Mechanisms of Humor*. Dordrecht: D. Reidel.
- Ruch, Willibald & Hehl, Franz-Josef (1998). A two-mode model of humor appreciation: Its relation to aesthetic appreciation and simplicity-complexity of personality. En Ruch, Willibald (eds.), *The Sense of Humor: Explorations of a Personality Characteristic*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 109-142.
- Schank, Roger, Robert Abelson (1977). *Scripts, Plans and Understanding*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Snell-Hornby, Mary (1988). *Translation Studies: An Integrated Approach*. Amsterdam: John Benjamins.
- Sumera, Adam (1992). Names in literary translations. En *Translation and Meaning*. En Barbara Lewandowska-Tomaszczyk & Marcel Thelen (eds.), Maastricht: Rijhogeschool Maastricht, (2) 227-232.
- Vandaele, Jeroen (1999). "Each time we laugh". Translated humor in screen comedy. En Vandaele, Jeroen (ed.) *Translation and the (Re)Location of Meaning. Selected Papers of the CETRA Research Seminars in Translation Studies 1994-1996*. Leuven: KUL Publications, 237-272.
- Venuti, Lawrence (1995). *The Translator's Invisibility: A History of Translation*. London and New York: Routledge.
- Von Stackelberg, Jürgen (1988). Translating comical writing. *Translation Review* 28, 10-14.
- Альтман, М.С. (1975). *Достоевский. По векам имён*. Саратов.
- Берестнев, Г. И. (2002). *Семантика русского языка в когнитивном аспекте: учеб. пособие*. Калининград: Изд-во КГУ.
- Виноградов, В. В. (1976). Этюды о стиле Гоголя. *Поэтика русской литературы. Избранные труды*. 230-265. М.: Наука.
- Винокур, Г. О. (1959). *Избранные работы по русскому языку*. М.: Учпедгиз.
- Влахов, С. И., Флорин С. П. (2000). *Непереводимое в переводе*. М.: Международные отношения.
- Галь, Н. (2001). *Слово живое и мертвое: от «Маленького принца» до «Корабля дураков»*, 5-е изд., доп. М.: Международные отношения.

- Гоголь, Н. В. (2013). *Ревизор*. М.: Детская литература.
- Гоголь, Н. В. (2012). *Мертвые души*. М.: Азбука.
- Карпенко, Ю. А. (1986). Имя собственное в художественной литературе. *Науч. докл. высш. шк. Филол. науки*. (4). 34-40. М.: Высшая школа.
- Катермина, В.В.(1999). Личное имя собственное в художественном тексте. *Тезисы докладов международной научной конференции*. 149-150. Н.Новгород: Нижегород. гос. ун.
- Кухаренко, В. А. (1984). Имя заглавного персонажа в целом художественном тексте. *Русская ономастика: Сб. науч. тр.* Одесса: ОГУ. 109-117.
- Ларин, Б. А. (1974). *Эстетика слова и язык писателя*. Л.: Худож. лит.
- Манн, Ю.В. (1996). *Поэтика Гоголя. Вариации к теме*. М.: Coda.
- Михайлов, В.Н. (1978). Экспрессивные свойства и функции собственных имен в русской литературе. *Филологические науки*. (2) 16-18. М.: Высша школа.
- Михайлов В. Н. (1987). Специфика собственных имён в художественном тексте. *Филологические науки*. №6. 78-82.
- Михайлов, В. Н. (1988). О специфике литературной ономастики. *Вопросы стилистики: Стилистика художественной речи*. Саратов, 22. 3-19. М.: Наука
- Набоков, В.В. (1996). *Лекции по русской литературе*. М.: Независимая газета.
- Петровский, Н.А. (2000). *Словарь русских личных имен*. М.: Русские словари.
- Суперанская, А. В. (1972). *Общая теория имени собственного*. М: Наука.
- Тименчик, Р.Д. (1992). Имя литературного персонажа. *Русская речь*, (5). 25-27.
- Флоренский, П.А. (1990). Имена. *Опыты: литературно-философский ежегодник*. 351-412. М.: Сов. Писатель.
- Фонякова, О. И. (1990). *Имя собственное в художественном тексте*. Л.: ЛГУ.
- Фролова, Е.А. (1993). *Номинация персонажей в поэме Н.В. Гоголя «Мёртвые души» (функционально-стилевой аспект)*. Автореф. дис. канд. филол. наук. М.

Notas

1. Cabe destacar entre otros: Attardo 1994; 1997; 2001; 2002; Ernst 2000; Katan 1999; Raskin 1985; Willibald & Hehl 1998; Schank 1977; Vandaele 1999; Von Stackelberg 1988; Bassnet-McGuire 1980; Bassnet-McGuire & Lefevere 1990; Gouanvic 1991; Gutt 1991; Hermosillo López 2015; House 1981; Newmark 1980; Snell-Hornby 1988; Venuti 1995.

2. Entre estos estudios, destacamos los trabajos de: Bantas 1994; Hermosillo López 2015; Maylath 1996; Nida & Taber 1969; Neubert 1973; Green 1986; Hermans 1988; Aaltonen 1985; Barros 1993.

3. En concreto, se han utilizado las siguientes traducciones: Gógol, Nikolái (1982). *Almas muertas*. Teresa Suero (trad.). Barcelona: Ediciones Orbis, S.A.; Gógol, Nikolái (1985). *Almas muertas*. José Laín Entralgo Barcelona (trad.). Barcelona: Planeta; Gógol, Nikolái (2005). *El inspector*. Álvaro Guevara y Tatiana Likhacheva (trad.). Hondarribia: Editorial Hiru); Gógol, Nikolái (2010). *El inspector. El casamiento. Los jugadores*. Fernando Otero y José Ignacio López Fernández (trad.), Barcelona: Alba.

4. En nuestro trabajo mantenemos la transliteración de nombres y apellidos del alfabeto cirílico al español que han llevado a cabo en las traducciones españolas los traductores correspondientes, ya que el objetivo de nuestra investigación no es entrar en el polémico tema de qué sistema de transliteración elegir. Nos referimos, en concreto, a la transliteración de la letra rusa “x”, que frente a la que hemos encontrado en todas las traducciones analizadas y que está influida por el sistema de transliteración inglés, somos partidarios de transcribir como “j”. Sobre este tema, véase Alvarado (2003).

5. Gógol, Nikolái (1982). *Almas muertas*. Teresa Suero (trad.). Barcelona: Ediciones Orbis, S.A; Gógol, Nikolái (1985). *Almas muertas*. José Laín Entralgo (trad.). Barcelona: Planeta.
6. Gógol, Nikolái (1982). *Almas muertas*. Teresa Suero (trad.). Barcelona: Ediciones Orbis, S.A; Gógol, Nikolái (1985). *Almas muertas*. José Laín Entralgo Barcelona (trad.). Barcelona: Planeta; Gógol, Nikolái (1964). *Obras completas*. José Laín Entralgo (trad.). Barcelona: Planeta.
7. Gógol, Nikolái (1982). *Almas muertas*. Teresa Suero (trad.). Barcelona: Ediciones Orbis, S.A; Gógol, Nikolái (1985). *Almas muertas*. José Laín Entralgo (trad.). Barcelona: Planeta; Gógol, Nikolái (1964). *Obras completas*. José Laín Entralgo (trad.). Barcelona: Planeta.
8. Gógol, Nikolái (1982). *Almas muertas*. Teresa Suero (trad.). Barcelona: Ediciones Orbis, S.A.

Traducción, campo literario y sistema teatral en Galicia. Un marco teórico e histórico

Manuel F. Vieites

mvieites@uvigo.es

Escuela Superior de Arte Dramático de Galicia.
Universidad de Vigo, grupo BITRAGA

Resumen

En este trabajo proponemos un marco teórico e histórico para el estudio de lo que ha sido la traducción de obra dramática en Galicia, sea en la perspectiva literaria sea en la escénica, situando como telón de fondo el proceso de configuración y reconfiguración de un campo literario y de un sistema teatral nacional desde finales del siglo diecinueve. Un proceso que desde sus inicios se configura como movimiento de lucha contra la hegemonía, que afirma su condición contrahegemónica y que incide en la producción editorial y en la teatral pero también en la consideración que la obra traducida pueda tener, sea como afirmación sea como indicio de colonización. Del análisis de los aspectos más significativos de ese trasvase textual se perfilan, como conclusión, aspectos básicos de la que debiera ser una política institucional de estudio y fomento de la traducción en Galicia.

Palabras clave: traducción, construcción nacional, campo literario, sistema teatral.

Abstract

Translation, literary field and theatre system in Galicia. A theoretical and historical framework

In this paper we propose a theoretical and historical framework in order to study the translation of drama in Galicia, from the literary and the scenic perspective, having as a backdrop the configuration and reconfiguration processes of both a national literary field and a national theatre system since the end of the nineteenth century. Both processes were configured from the start as a movement against hegemony, which asserts its counter-hegemonic condition and affects the editorial and scenic production, but also affects the consideration of the translated play either as an act of affirmation or as a product of colonization. From the analysis of the most significant aspects of such textual transfer we could outline, in conclusion, the basics of what should be an institutional policy to promote translation and translation studies in Galicia.

Key words: translation, nation building, literary field, theatre system.

1. Introducción

La traducción de textos dramáticos cabe analizarla en una perspectiva triple, pues afecta a dos receptores diferenciados y a mediadores especialmente relevantes. Hablamos, en el primer caso, del público lector y del público espectador; en el segundo, de los agentes que se sitúan en un tiempo y en un espacio liminar para iniciar el proceso de creación de mundos dramáticos en la escena, entre los que están creadores diversos, desde el director al traductor, sin olvidar el dramaturgista, que reelabora, adapta y manipula textos. Será Lessing, en su *Dramaturgia de Hamburgo* ([1767] 1993: 77), quien proponga el término «dramaturgia» para designar su labor en el Theater am Gänsemarkt (luego Hamburger Nationaltheater), y diferenciar entre el «dramatiker», autor dramático, y el «dramaturg», que se ocupa del trabajo de crítica, versión y adaptación de textos (Rodríguez Alonso, 2011; Vieites, 2016). Una figura común en los teatros centroeuropeos (Cardullo *et al.*, 1995), aunque poco conocida y relevante en España y en sus teatros (Pérez-Rasilla, 2008), y por eso en relación a los procesos de versión y adaptación, que implican manipulación del texto en función de criterios varios, resulta muy recomendable considerar la perspectiva de la dramaturgia (Hormigón, 2002; Lavandier, 2003; Luckhurst, 2008; Hormigón *et al.*, 2011), que con frecuencia se olvida a la hora de proponer teorías sobre la traducción dramática (Braga Riera, 2011). Así, habremos de hablar de traducción literaria, de traducción escénica, y, con ellas, de dramaturgia del texto traducido, un campo fundamental en los procesos de concreción textual en la escena.

En sistemas culturales normalizados, aun considerando la naturaleza asimétrica de las relaciones entre sistemas literarios, esa tríada suele mantener una relación dinámica, pero en los periféricos, como el gallego, presenta disfunciones que tienen causas múltiples (Luna Alonso, 2012), como también ocurre en otros sistemas literarios del Estado (Manterola Aguirrezabalaga, 2014). Además, en sistemas periféricos, una de las claves de las asimetrías deriva de negar a la lengua autóctona cualquier posibilidad de desarrollo como lengua escrita, para que sus usos se limiten a la comunicación oral en sectores populares. Por eso, una de las luchas esenciales del nacionalismo cultural implica la conversión de la lengua propia en lengua literaria, en lengua de creación artística, y en esa lucha la traducción juega un papel importante en cuanto muestra la riqueza de la lengua, «negada» por las élites de la lengua dominante, a la hora de incorporar todo tipo de textos y discursos. El imperio no busca traducir al gaélico, busca eliminar el gaélico. La traducción, en esa perspectiva, se convierte en acto de afirmación del gaélico.

Cabría hablar de obras que se traducen y de las que no se traducen, de las razones de determinadas presencias y ausencias, del capital cultural del público lector y de su competencia estética; pero también del capital y de la competencia que poseen los espectadores, de los repertorios, e incluso del capital simbólico que en un determinado momento posee una determinada lengua, una determinada cultura o un determinado país, y todo ello en relación a la obra traducida (Vieites, 2003b). También es deter-

minante la situación sociopolítica y sociocultural del país, pues pudiera ocurrir que determinados trasvases se consideren limitaciones al desarrollo propio, como ocurre en Irlanda a inicios del siglo XX cuando el Abbey Theatre promueve la creación propia (Yeats, Synge) frente a autores como Ibsen o Shaw (Watson, 1994; Levitas, 2002).

Por eso es habitual que en sistemas periféricos, en los que lengua y cultura tratan de desarrollar estrategias contra la hegemonía, la traducción adquiera una dimensión instrumental, en tanto texto y espectáculo persiguen objetivos que se sitúan más allá del ámbito literario o escénico, y se vinculan con procesos de (re)construcción nacional; en Galicia dichas estrategias operan en el tránsito entre regionalismo y nacionalismo literario (y teatral), y literatura (teatro) nacional (González Millán, 1994). Son dinámicas especialmente relevantes al estudio de la traducción, pues cada período definirá la forma de incorporar (o no incorporar) lo otro, hasta llegar a esa autonomía discursiva que se lograría en el momento en el que el texto pierde su valor instrumental, pero también desaparecen las prevenciones ante textos en otras lenguas, en tanto se considere que limitan o condicionan la producción propia. Así, en los más de ciento treinta años que van de 1882 a 2014, cabría decir que solo muy recientemente la creación dramática y escénica, y la traducción que las acompaña, han logrado ese grado óptimo de autonomía que González Millán establecía para las culturas normalizadas, por mucho que sea difícil hablar en Galicia de normalización de una cultura nacional, pues la lucha política nunca ha dejado de interferir en los procesos de creación y difusión artística. Así, cuando en 1998 el Centro Dramático Galego presentaba el espectáculo *Valle-Inclán 98*, escenificación de cuatro obras de Don Ramón María en lengua castellana, se generaba un tenso debate dado que un sector de los agentes culturales entendía que el espectáculo debiera armarse a partir de textos traducidos al gallego, en tanto otro sector lo consideraba innecesario (Vilavedra, 2002); se trata de un «caso» paradigmático para analizar y estudiar las dinámicas de tensión entre campos y sistemas.

En este artículo queremos mostrar el rol que la traducción desempeña en todo proceso de construcción nacional, en la defensa de la identidad colectiva y en la configuración de un sistema cultural y de una esfera pública propios, en el tránsito hacia lo que González Millán (1994) definió como literatura nacional, entendiendo que esta toma cuerpo cuando genera lo que Bourdieu definió como subcampos de gran producción y de producción restringida (1995: 322), y cuando esta última goza de plena autonomía, ajena a cualquier instrumentalización.

Constatamos además que si bien los estudios sobre la historia de la traducción (de obra literaria) están tomando un impulso notable en Galicia (Luna Alonso *et al.*, 2015; Galanes Santos *et al.*, 2016), en los estudios en torno a la traducción de textos dramáticos existe un considerable vacío, a pesar de contar ya con alguna aportación substantiva (Pazó González, 2002, 2007; Vieites, 2015), pero otro tanto cabría decir en otros ámbitos lingüísticos y culturales, al menos atendiendo a lo que nos dicen los índices de revistas relevantes del campo. Con este trabajo también proponemos un marco general de carácter teórico, conceptual e histórico, que nos permita formular

una línea de investigación desde la que afrontar un estudio sistemático de lo que han sido las relaciones entre teatro y traducción en un país en construcción y con una cultura en obras (Figuerola, 2001). Entendemos que nuestra propuesta de análisis puede ser transferible a otras realidades en las que lenguas y culturas presentan situaciones de dominación y subalternidad, y en las que se producen profundas asimetrías en las relaciones y tensiones que todo acto de traducción acaba por generar.

Con frecuencia el estudio de la relación entre teatro y traducción se aborda desde perspectivas tan necesarias como la literaria (Ezpeleta Piorno, 2007; Braga Riera, 2011), traductológica (Espasa, 2008; Lapeña, 2014), filológica (De La Combe, 2013), cultural (Van Muylem, 2013), o filosófica (Ghignoli, 2013), aunque obviando esa mirada que se adopta desde la propia escena, tomando el escenario y los procesos que allí se generan como eje central del sistema teatral, en tanto la esencia del teatro, como señaló Grotowski, sea la comunicación entre un actor y un espectador (1974: 13). Por ello proponemos una mirada diferente, que no niega sino que complementa todas las demás, tan necesarias y productivas.

2. El marco teórico y conceptual

Abordamos nuestro objeto de estudio desde diferentes teorías y disciplinas. Partimos de la teoría y de la historia de la traducción pues buscamos construir una «teoría» y un enfoque metodológico para sistematizar y categorizar las prácticas y los procedimientos propios del ámbito de la traducción dramática y teatral; también consideramos la teoría y la historia de la literatura dramática, y la teoría y la historia del teatro. Recuperamos además una interesante propuesta de Lambert (1980) en la que propone considerar tres sectores que designa como «producción», «tradición» e «importación», de cuyo análisis se pueden extraer interesantes conclusiones en torno al funcionamiento del campo literario, pero también del sistema teatral, en las perspectivas diacrónica y sincrónica, y en esa dirección la traducción va más allá de lo puramente textual pues también se importan y se apropian formas de hacer, discursos, metodologías, paratextos (Garrido Vilariño, 2004). Finalmente, siguiendo a Villegas (1997) y tomando como modelo su tipología discursiva para la historia crítica del teatro, proponemos considerar seis discursos, aunque no siempre todos concurren en un período dado:

- Hegemónicos (h), que ejercen el poder, desde el valor y la legitimidad.
- Desplazados (d), que pierden vigencia, incluso habiendo sido hegemónicos.
- Marginados (m), a los que se niega o no se concede legitimidad o valor.
- Subyugados (s), que son reprimidos, e incluso prohibidos.
- Alternativos (a), que enfrentan y cuestionan los discursos hegemónicos, o les generan contrastes y contradicciones, desde la periferia del campo y del sistema.
- Contrahegemónicos (c), que luchan por la hegemonía y que pueden ser coincidentes o no con los marginados y los subyugados.

Cuanto más ricos sean campo y sistema, mayor riqueza presentará cada una de las tipologías, también en el ámbito de la traducción, lo que nos permite adoptar una perspectiva cuádruple, que se complementa con la mirada comparada entre lo propio y lo que se importa:

- Discursos propios (h, d, m, s, a, c) en el campo literario. Textos.
- Discursos propios (h, d, m, s, a, c) en el sistema teatral. Espectáculos (y textos).
- Discursos importados (h, d, m, s, a, c) en la traducción literaria. Textos traducidos. La historia de la literatura con frecuencia evita incorporar a su discurso la historia de la traducción, aunque resulten evidentes las influencias de unos textos en otros, lo que genera un vacío importante en esa crónica histórica.
- Discursos importados (h, d, m, s, a, c) en la creación teatral. Espectáculos y estéticas, como ocurre, por ejemplo, cuando Ibsen llega a los escenarios de Europa entre finales del siglo XIX y principios del XX y se genera una fiebre realista, muy contestada por el poder dominante (Castellón, 1994: 40).

Si lo anterior lo situamos en un espacio en el que hay un conflicto lingüístico entre dos lenguas que remiten a dos discursos nacionales, en posición hegemónica y contrahegemónica, los discursos señalados se duplican y la cuestión se complica considerablemente, pero además su descripción, explicación e interpretación reclama la colaboración de la sociolingüística, para explicar aspectos especialmente relevantes. Así, en el sistema teatral gallego el lenguaje dominante y hegemónico en el nivel de la producción escénica es el gallego, pero ello no implica que lo sea en el nivel de la recepción (Fernández Vieites, 2010; López Silva, 2015), y la sociolingüística puede aportar herramientas para el análisis de tal situación, en la que la diglosia campa a sus anchas (Ferguson, 1959; Figueroa, 1988). Considerándolo todo a la luz de la propuesta de Lambert (1980), las posibilidades de análisis aumentan de forma considerable, porque el concepto de «tradición» se puede vincular con una tradición hegemónica o subyugada o con una tradición desplazada o marginada, y otro tanto cabría decir de la importación, o de las relaciones que establece la importación con la tradición y la producción, pues determinados textos pueden situarse fuera de contexto, y volvemos al ejemplo de Ibsen y a su recepción ambivalente en España. La traducción no deja de crear su propio marco espaciotemporal y referencial, un cronotopo (Bajtín, 1989), y por ello determinados textos generan tensiones en nuevos contextos, y en situaciones políticas de opresión y represión hay textos censurados y/o prohibidos, pero también hay textos que no son apropiados por determinados sectores al no cumplir requisitos de idoneidad para un determinado tipo de lucha, o para una determinada ideología dominante.

Es en ese marco de confrontación por la hegemonía en el que proponemos analizar lo que ha sido el decurso de la traducción de textos dramáticos en Galicia, sea en su dimensión literaria sea en la escénica, porque situados en el ámbito de la historia de la traducción como parte de la historia cultural (Serna y Pons, 2005; Burke, 2006), es

inevitable considerar el rol que la creación dramática y la escénica, con la traducción, jugaron en ese proceso de afirmación nacional que se inicia a finales del siglo XIX con la emergencia del movimiento teatral regionalista (Tato Fontaiña, 1999; Vieites *et al.*, 2007).

2.1. La traducción

Decía González Millán que el «acto de traducción» se podría definir como «un diálogo cultural desigual entre sistemas lingüísticos diferentes», y tal vez sea un buen punto de partida cuando no solo estamos ante sistemas lingüísticos diferentes sino también ante sistemas de creación cultural y de producción simbólica (que se refleja siempre en lo literario y en lo teatral) con un grado de desarrollo diferente (López Silva, 2015). Recogiendo propuestas de Venuti (1992), también señalaba González Millán la importancia de analizar cuestiones vinculadas con el canon y con la posición que los textos traducidos puedan ocupar en el sistema meta, considerando igualmente la posición que ocupan u ocuparon (pues puede haber variado) en el sistema de procedencia. Señalaba igualmente las funciones que en su opinión se asignan a la traducción en un «sistema literario menor», y que serían (1995: 68):

Primero, una función expansiva que refuerza el débil repertorio de formas discursivas ya presentes en el sistema; segundo, una función diversificadora que da lugar al aumento de discursos nuevos y muy necesarios; tercero, un esfuerzo para contribuir a la consolidación de una nueva poética en conflicto abierto con la actual. Pero debemos distinguir otras dos funciones más: una relacionada con la disposición para validar determinadas formas que ya están presentes en el sistema aunque en posición vulnerable; y otra responsable de asegurar el status canónico de algunas formas discursivas.

Señalaba también el profesor González Millán el hecho de que los géneros literarios funcionan de modo diferente en el sistema fuente y en el sistema meta, y por eso proponía atender los códigos con que funciona cada género pues operan con un cierto grado de independencia (1995: 70). En efecto, el género dramático opera con una lógica diferenciada, en tanto su traducción puede estar, cuando menos, «reader oriented» o «performance oriented» (Santoyo, 1989), con lo que las estrategias cambian, también aquellas que determinan que un texto se traduzca o no. Pero además se han de considerar las condiciones para que una y otra se puedan dar.

En el primer caso, el de la traducción literaria, no solo se ha de contar con un sistema editorial dispuesto a asumir la edición de textos traducidos, y en consecuencia de un público lector capaz de integrarlos en su práctica lectora, sino también de personas con la competencia necesaria para ejercer la función traductora, amén de que en determinados sistemas subalternos la debilidad del sistema literario exija la intervención de instituciones públicas que apoyen ese proceso de apropiación. En un sistema literario débil, con un público lector emergente o en declive, esa estrategia

incluso se puede tomar como una amenaza para los creadores autóctonos en tanto a mayor número de textos disponibles menor número de lectores posibles (Cruces Colado, 1993; Pazó, 2002). El nacionalismo literario puede funcionar aquí como una afirmación de lo propio frente a la injerencia externa, que se considera como agente colonizador, y en el campo teatral tenemos el ejemplo de las Jornadas de Teatro de Vigo, celebradas de 1972 a 1977 con la participación de grupos como Els Comediants, Esperpento, Caterva, Ditirambo o Aquelarre, que fueron duramente criticadas desde las filas nacionalistas por el uso predominante del castellano (Vieites, 1998a: 59).

En el segundo caso, el de la traducción teatral, se precisa un sistema teatral que pueda operar en la perspectiva «performance oriented», y de un grupo de personas capaces de realizar esa traducción, que, en esencia, si se realiza con rigor y precisión, en nada debiera diferir de una traducción literaria. El problema de la «traducción teatral» radica fundamentalmente en la capacidad productiva de un determinado sistema teatral y en la existencia de un público que demande unos determinados artefactos escénicos para garantizar su existencia. Y en esa demanda el texto traducido puede tener sentido o no.

Los procesos mediante los cuales un texto fuente se convierte en texto de un espectáculo son muy interesantes para analizar el funcionamiento de un sistema teatral, y las posibles disfunciones del mismo, pero también para analizar cómo se entienden las relaciones entre traducción literaria y traducción teatral. En sintonía con Pavis (1992), entendemos que en el proceso que va del texto al escenario se concretan tipos diferentes de textualidad, con varios agentes productores que operan en la autoría, la traducción y la dramaturgia:

- T1: texto fuente (*Deirdre of the Sorrows*).
- T1': texto fuente pero traducido a otra lengua (*Deirdre des douleurs*), y desde la que se genera el T2 en la lengua meta.
- T2: texto meta, traducido (*Deirdre de los penares*), y, de ser el caso, publicado, y que se puede generar en una traducción directa (desde T1) o indirecta (T1').
- T3: texto dramático, una vez realizada la versión, adaptación o intervención concreta que el director/a de escena, el equipo de dirección o el dramaturgista, hayan decidido en el proceso de configuración de un espectáculo virtual o proyecto de escenificación (Martínez Paramio, 2005).
- T4: texto de la puesta en escena, que se utiliza en los ensayos y que sufre variaciones a medida que el proceso se desarrolla y el proyecto se concreta.
- T5: texto del espectáculo o texto teatral, histórico, que es aquel que oye el público en el marco de una pluralidad de significantes.
- T6: texto publicado, aunque no siempre coincidente con T1 o T2. No es infrecuente que en Galicia o en España se publique la traducción de un texto escenificado pero en su «versión escénica» y no en su integridad literaria. Lo que llega al lector no es el T2, sino el T3, el T4, el T5, o una mezcla de estos últimos. En un sistema literario en el que ya existe una traducción canónica, resulta razonable que se edite el

texto de la versión escénica, para estudiar el proceso de dramaturgia, pero editar la versión escénica cuando no es así impide disponer de un texto completo y canónico para realizar otra escenificación, y además supone privar a los lectores y lectoras de acceder al texto original del autor o autora cuyo nombre se exhibe en la portada del volumen.

Una de las cuestiones fundamentales en un estudio de la traducción teatral en Galicia, o en cualquier otro país, radica en analizar cómo se realizan esos procesos de concreción textual, quiénes son los agentes que participan y cuál es su posición en el campo literario o en el sistema teatral. Se hace necesario establecer si la traducción es directa o indirecta y cuáles las causas que inciden en un mayor o menor porcentaje de traducciones secundarias. También resulta especialmente importante analizar las nuevas «autorías» del texto, pues a veces ese proceso que va del texto al escenario genera situaciones especialmente preocupantes, como cuando el T3 parte de un T2 ya publicado, que se presenta como nueva traducción o versión, realizada por una tercera persona. Esta forma de proceder, bastante habitual, permite que los derechos de traducción que el espectáculo genera sean cobrados por la persona que se apropia de la traducción, no por la persona que originariamente la realizó, hecho que se ve especialmente favorecido cuando se trata de traducciones indirectas. En torno a las problemáticas derivadas de esa apropiación en España, decía Miguel Sáenz (Hormi-gón *et al.*, 2014: 14):

La situación este año ha sido especialmente grave, porque parece que todo el mundo traduce obras del latín, del griego y del inglés isabelino, y se hacen adaptaciones del noruego y del ruso. El español, que siempre ha sido muy negado para los idiomas, ahora resulta que sabe los idiomas más exóticos. Ese es el problema.

En un sistema teatral normalizado, equiparable al alemán, al inglés, al checo o al norteamericano, el traductor, sea de una obra dramática ya publicada o solicitada, acompañaría el proceso que va del T1 al T5, hasta definir por completo el espectáculo histórico que el director/a y la compañía deciden finalmente distribuir tras las primeras funciones y los ajustes necesarios. En un campo literario y en un sistema teatral normalizados, la traducción «reader oriented» (RO) y la «performance oriented» (PO) mantienen una interacción dinámica, aunque pueda ocurrir que los textos que se toman como pretexto para la creación escénica no provengan del catálogo de textos disponibles en la oferta editorial. Ello obedece a que las dinámicas en cada caso (RO y PO) son diferentes, pues en ocasiones la edición literaria de textos dramáticos traducidos no siempre persigue ofrecer un catálogo de posibilidades a los creadores escénicos sino más bien afirmar la disponibilidad en una lengua meta de textos que se consideran importantes por sus valores literarios o para alimentar el mercado educativo. A pesar de las objeciones de Lapeña (2014) a la visión del texto dramático como texto literario susceptible de ser leído sin la mediación de su representación, el mundo

editorial y el académico muestran que las dos perspectivas señaladas por Santoyo son necesarias, aunque el resultado en la textualidad debiera ser el mismo. En todo caso, se ha de decir que cuando un texto se traduce en la perspectiva de la creación escénica, el agente mediador cambia, pues ya no es el traductor, o el editor, quien genera el proceso, sino un director de escena, una compañía, o el director de un teatro, que por motivos diversos desean crear un espectáculo con un texto a veces muy determinado y a veces por encontrar.

Además de considerar ese proceso de concreción textual, se hace cada vez más necesario, especialmente en el campo de la creación teatral, y de la provisión de textos traducidos para la misma, comenzar a considerar cuestiones relevantes en relación a la textualidad, pues cada texto tiene su textura en la lengua fuente y debiera tenerla en la lengua meta, cuestiones que pasan especialmente inadvertidas en campos literarios y sistemas teatrales en proceso de configuración y normalización en los que el objetivo macro (potenciar una lengua, una estética, un repertorio, dar a conocer un autor o un texto que se considera especialmente relevante), puede hacer que en el ejercicio de la traducción perdamos objetivos que afectan al ejercicio de la creación escénica, y viceversa, y que tienen que ver con la «representabilidad» (Espasa, 2008). Hjelmstev proponía en 1972 diferenciar en el texto dos dimensiones (expresión y contenido) y en cada caso dos niveles: la forma y la substancia.

Expresión	Forma
(Significante)	Substancia
Contenido	Forma
(Significado)	Substancia

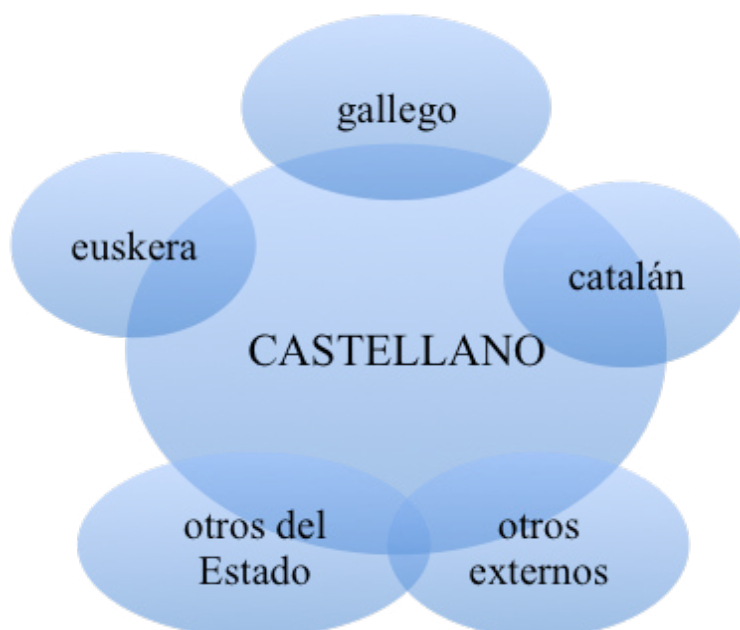
Una cuestión relevante porque en diferentes estudios se ha puesto de manifiesto la necesidad de establecer mecanismos que permitan vincular de forma dinámica la «adecuación» entre T1 y T2, y la adaptabilidad entre T2 y T5 (Ribas, 2005); es decir eliminar la injustificable distancia que se ha creado entre traducción literaria y traducción escénica, porque en definitiva lo que el traductor traduce en un texto dramático, que en un porcentaje muy alto es texto que se dice, son actos de habla; actos que en el nivel de la expresión de un personaje tienen una forma y una substancia, que genera la forma y la substancia de la réplica del otro personaje. Y en esa dirección toda traducción de obra dramática debe operar en la perspectiva de los actos de habla y de la pragmática (Escandell Vidal, 2005). Muchas veces estas cuestiones quedan al margen, cuando el traductor (o el director) iguala los registros diferentes de los personajes (sus idiolectos), cuando ignora rasgos dialectales, y cuando opera con la lógica del estándar. La lectura lingüística del texto, siempre necesaria, debe ir acompañada de la lectura prosódica y de la lectura pragmática, para traducir no solo palabras sino actos de habla, procesos de interacción y de comunicación.

El estudio de los textos traducidos puede ser una importante fuente de información para analizar esas y otras cuestiones especialmente relevantes con la finalidad no solo de explicar y comprender el pasado sino también de proyectar el futuro, propiciando aquellas mejoras que el análisis sistemático aconseje. El análisis de los textos traducidos también permite localizar lo que cabría definir como «buenas prácticas» con las que ilustrar formas de hacer, algo especialmente relevante en los procesos de formación inicial de los profesionales de la traducción.

2.2. El campo literario

Tomamos el concepto de campo literario de Bourdieu (1995) y en función de dónde coloquemos la lente, la realidad se muestra de forma diferente. Así, situados en la centralidad podemos afirmar que en España existe un gran campo literario en el que se manifiestan diferentes subcampos que en determinados territorios luchan por la hegemonía. Pero esa lucha no se manifiesta exclusivamente en el campo literario sino que afecta a los medios de comunicación, a la educación, y a campos de expresión como la música, pues si en los años 80 la inmensa mayoría de los grupos de pop o rock utilizaban el castellano, el euskera (Dávila Balsera y Amezaga Albizu, 2004), el gallego o el catalán, en los 90, con la irrupción de la música «indie», comienzan a emerger grupos que cantan exclusivamente en inglés, como Dover. Podríamos representar la visión «castellanocéntrica» del campo con la figura 1:

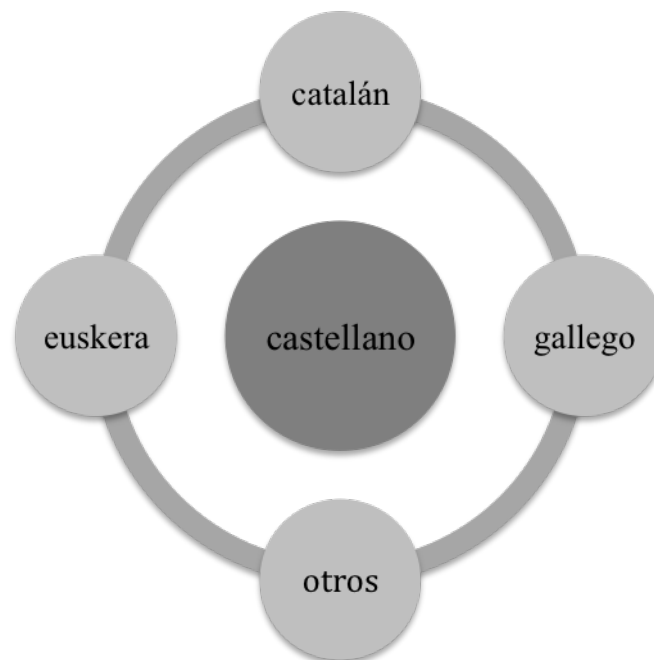
Figura 1: Representación de campos. Elaboración propia



Ahora bien, la pregunta clave nos demanda decidir cuántos campos literarios existen en España, y si podemos hablar de un campo con varios subcampos o de varios campos con relaciones asimétricas. En una perspectiva menos central, que entienda que en España coexisten varias culturas y lenguas, hablaríamos de campos literarios

que se superponen y mantienen entre si relaciones diferentes, en ningún caso ajenas a las luchas por la hegemonía, aunque en ocasiones, como es el caso de Galicia, más que por la hegemonía se lucha por la visibilidad, por la legitimidad o por una progresiva institucionalización, afectadas como están lengua y cultura por fenómenos devastadores como la diglosia, en realidad una fuerte exodiglosia. Podríamos llegar entonces a la figura 2, que muestra no solo la centralidad absoluta del castellano sino las relaciones de apoyo entre las que se consideran naciones, culturas y lenguas en situación subalterna y que se concretaron en pactos políticos como Galeuzca (De la Granja Sainz, 2000), y en la actualidad en líneas de trabajo comunes en el campo literario como los encuentros Galeusca de escritores en lenguas gallega, vasca y catalana (AELC, 2008), pero también los encuentros Galeusca Editores, o incluso en publicaciones como la *Revista de lenguas y literaturas catalana, gallega y vasca*, que edita la UNED.

Figura 2: Representación de campos. Elaboración propia



Jugando con el tamaño de las formas, podemos llegar a generar una imagen muy aproximada de la asimetría existente entre los campos, pero también cabe la posibilidad de realizar la representación situando en el centro cada uno de los diferentes campos para ver cómo se consideran las relaciones con los otros desde esa posición. Teniendo presente todo cuanto escribió Pierre Bourdieu en torno al campo literario, y considerando la lectura que de sus textos se ha hecho en Galicia, y de la aplicación de algunos de sus conceptos y propuestas clave al campo literario gallego (Figuerola, 2001, 2010), podemos considerar nuevas gráficas para mostrar la naturaleza de las relaciones entre las fuerzas presentes en el campo:

Figura 3: Fuerzas presentes en el campo. Elaboración propia

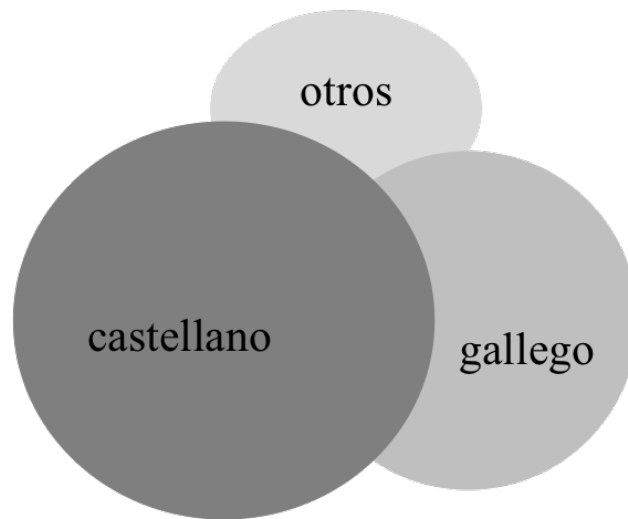


Un espacio especialmente interesante para considerar la recepción de la obra dramática traducida en un determinado campo, lo constituyen las revistas literarias, teatrales o culturales, incluso los suplementos literarios de revistas y periódicos, y el eco que esa obra pueda tener en las reseñas críticas. También es especialmente relevante conocer las personas responsables de esas secciones para analizar su ejecutoria y la atención o desatención que prestan a la obra dramática en su conjunto y a la traducida en particular. Cabeceras como *Grial*, *Revista Galega de Teatro*, *Madrygal*, o suplementos como *Faro da Cultura*, pueden resultar especialmente pertinentes al objeto de estudio.

2.3. El sistema teatral

Consideramos el campo teatral a la luz de la Teoría General de Sistemas como han propuesto Fernández Torres (2000) o Fernández Vieites (2010), lo que implica identificar, entre otras cosas, los agentes del sistema, sus funciones, sus relaciones o los productos que generan, y entonces aparecen en nuestro campo de visión los traductores, los textos traducidos, los espectáculos teatrales que parten de obra traducida. Como en el caso del campo literario, en el sistema teatral los agentes, las instituciones o los productos interactúan entre sí, pues «las realidades no están compuestas de agregados de elementos, forman totalidades organizadas con fuerte interacción, y su estudio y comprensión requiere la captación de esa dinámica interna que las caracteriza» (Martínez, 1989: 80). Se hace necesario no solo establecer la configuración estructural sistémica en cada caso, sino también considerar las relaciones entre sistemas, jugando con la lente para tener perspectivas diferentes. De nuevo habremos de preguntarnos si en Galicia existe un único sistema teatral en el que pugnan dos subsistemas, el de expresión gallega y el de expresión castellana, o si estamos ante dos sistemas que compiten en un mismo territorio por el favor de públicos que pueden ser o no ser idénticos, como muestra la figura 4. La realidad percibida de creadores y espectadores según se sitúen en el campo de la expresión gallega o castellana puede variar:

Figura 4: Una representación de las relaciones entre sistemas. Elaboración propia



La lectura sistémica nos permite además considerar opciones para analizar cómo se relacionan los sistemas. Por ejemplo a través de sus agentes y productos, como se muestra en la figura 5, que presenta una tabla para medir tránsitos entre sistemas siendo A el de expresión gallega y siendo (B), (C) o (D) los que se quieran considerar:

Figura 5: Tabla para medir trasvases de agentes entre sistemas. Elaboración propia

Agentes	Tránsito de A a B	Tránsito de B a A
Actores / actrices		
Directores/as		
Dramaturgos/as		
Traductores/as		
Textos		
Espectáculos		
...		

Interesa especialmente en nuestro caso analizar el comportamiento en lo referido a todo aquello que tiene que ver con la producción y la traducción textual, como nos propone Mónica Domínguez Pérez para el caso de la literatura para la infancia y la juventud (2008). Pero igualmente importantes son los espectáculos, porque entre determinados sistemas teatrales se produce más un trasvase de espectáculos que un trasvase de textos, y así ocurre con la incorporación del espectáculo musical traído de Broadway (Romera Castillo *et al.*, 2016). Y en ese caso también juegan un papel importante los agentes del sistema teatral y sus funciones: compañías de teatro, tea-

tros, dirección escénica, crítica teatral y literaria, intérpretes, diseñadores escénicos o productores.

No cabe ofrecer, por motivos de espacio, una panorámica detallada de lo que ha sido la historia del campo de la literatura dramática o la del sistema teatral en Galicia, y de las dinámicas generadas entre página y escena («page to stage»). Por ello remitimos a la muy abundante bibliografía disponible, sea en la época de su configuración antes de la Guerra Civil (Tato Fontaíña, 1999; Vieites, 2003a, 2005b), sea en su reconfiguración a partir de 1936 (Vieites, 1998a; Riobó, 1999; López Silva y Vilavedra, 2002; Biscainho Fernandes, 2007; López Silva 2015), así como en obras que abordan su estudio en una perspectiva más global (Vieites *et al.*, 1998b; Vieites, 2005a; Vieites *et al.*, 2007). Con todo, a lo largo del apartado 3 ofrecemos una breve panorámica de ese periplo histórico.

2.4. Para establecer el corpus

Para estudiar y escribir la historia de lo que ha sido la traducción teatral en Galicia (incluyendo en el sintagma tanto la traducción literaria como la escénica), se hace necesario determinar el corpus a considerar, cuando menos a partir de:

- Textos dramáticos traducidos y publicados.
- Textos dramáticos traducidos pero no publicados. Interesa inventariar trabajos realizados en el ámbito académico (trabajos de fin de grado o máster en una Facultad de Traducción), peticiones para espectáculos fallidos o para ediciones que finalmente no cuajan.
- Textos dramáticos traducidos, publicados y escenificados.
- Textos dramáticos traducidos y escenificados, inventariados o no.
- Textos dramáticos escenificados y publicados a posteriori.
- Versiones y adaptaciones de textos dramáticos en cada apartado anterior, para las que Santoyo (1989) propone una interesante tipología, que cabría completar con las sugerencias de Hormigón (2002), incluyendo la reescritura que, como sabemos, fue práctica muy corriente en épocas pasadas, especialmente en el siglo XIX, en que la traducción suponía una reescritura completa del texto, y que en algunas tendencias escénicas más contemporáneas todavía lo es.
- Textos dramáticos réplica, generados a partir de la apropiación de un modelo externo. No estamos exactamente ante traducciones textuales, pero sí ante una traducción de un modelo dramático, de un estilo, como ocurre con el postdrama.
- Espectáculos traducidos y en ocasiones espectáculos franquicia, como en el caso de los musicales de Broadway *Sister Act* o *The Lion King*.
- Espectáculos réplica, que sin caer (o sí) en el plagio, reproducen una determinada forma de hacer en todos sus aspectos. En este ámbito podríamos situar numerosas propuestas que intentaban e intentan reproducir la estética de un creador o de una compañía, y así ocurría en los años setenta y ochenta en España con montajes que

imitaban las formas de Grotowski, Tadeusz Kantor, Bob Wilson, Pina Bausch o Jan Fabre, aunque su historia esté por escribirse.

- Sobretitulación de espectáculos.
- Traducción de todo tipo de paratextos que acompañan un texto y/o un espectáculo.
- Ensayo sobre literatura dramática y/o teatral en toda su diversidad.
- Crítica teatral y literaria en toda su extensión, referida a las tipologías presentadas.

Como proponemos, es necesario ampliar el concepto de traducción, porque no siempre estamos ante el traslado de un texto a otra lengua y a otra cultura, sino del traslado de un artefacto cultural en el que el texto es una parte, de mayor o menor transcendencia. No podemos por tanto situar en segundo plano toda aquella producción discursiva que se sitúa en el ámbito de los estudios literarios, teatrales y culturales, y que toma la forma de libros, artículos, materiales didácticos, memorias de licenciatura o doctorado, y que en ocasiones también son objeto de traducción, lo que nos aconseja incluir esa última categoría, la del ensayo teatral, que a veces funciona como paratexto (Genette, 1987; Garrido Vilariño, 2004), y en otras ocasiones tiene carácter autónomo.

2.5. Para establecer los agentes

Si necesario es establecer el corpus, igualmente importante resulta considerar los agentes que desde el campo literario, teatral o cultural operan en el ámbito de la traducción, y que van más allá de los que tradicionalmente se consideran, para relacionarlos con el corpus antes propuesto, obteniendo así, una especie de combinatoria compleja a la que cabe sumar las tipologías discursivas señaladas más arriba, con lo que llegamos a una cierta forma de triangulación. En nuestra opinión cabría hablar de:

- Personas que traducen, de las que interesa conocer su formación, su ejercicio profesional, su conocimiento de las lenguas con las que trabajan, su trayectoria, sus métodos de trabajo, premios y reconocimientos.
- Las editoriales, revistas, compañías, y otros medios, como los repositorios digitales, que editan textos traducidos o los distribuyen gratuitamente.
- Los teatros, salas de teatro (convencionales y alternativas), y otros espacios con producción escénica propia, pero igualmente los espacios de distribución; en el primer caso para conocer el volumen y el carácter de la obra traducida escenificada, y en el segundo para obtener datos de obra distribuida.
- Las compañías de teatro, desde las profesionales a las aficionadas, y en estas desde los grupos escolares a los universitarios, para saber el número de textos traducidos que se escenifican pero igualmente su peripecia.
- Instituciones y centros en los que el texto dramático es, o puede ser, un elemento importante en los procesos que les sean propios y en los que en ocasiones cobra relevancia el texto traducido o en traducción, sea una Facultad de Traducción e

Interpretación o de Filología, sea una Escuela Superior de Arte Dramático o una Escuela Municipal de Teatro.

- Los creadores escénicos, especialmente directoras de escena, actores y actrices, dramaturgistas o escenógrafas, para ver el peso del trabajo con obra traducida en su repertorio personal.
- Las revistas especializadas en lengua y literatura, pero también suplementos de cultura de medios de comunicación muy diversos para ver el peso que en las reseñas críticas se concede a la obra traducida.
- La crítica literaria y teatral y el modo en que ejerce su labor en relación a la obra dramática traducida.
- Las agencias de gestión de derechos, desde la SGAE a los agentes literarios.

Considerar los agentes también nos permite mostrar una radiografía, un mapa, del campo literario o del sistema teatral en un momento concreto, para considerar las fuerzas que operan en él, las funciones que cumplen y las dinámicas que generan, porque la traducción no es ajena en ningún caso al contexto en que se produce, como iremos viendo a continuación.

3. El marco histórico

Para finalizar nuestro modelo de análisis es necesario considerar el marco histórico, entendiendo que se trata de un tramo temporal en el que existen períodos diferentes en los que operan dinámicas que pueden ser muy divergentes, y que en el caso de la traducción se verán afectadas por cuestiones variadas, desde la configuración de un sector editorial a la progresiva defensa de los derechos de autoría. En nuestro caso, como en el de otros países con problemáticas similares, también cobra importancia la emergencia de los movimientos regionalistas y nacionalistas y las relaciones de dominación y subalternidad entre lenguas.

Al considerar el largo y tortuoso camino que vive la cultura de expresión gallega en Galicia para configurar entre finales del XIX y principios del XX, y reconfigurar en la dictadura, un sistema cultural y una esfera pública propios, o para alcanzar un estado de desarrollo suficiente y poder competir por la hegemonía en la esfera pública global que comparte con otras culturas, podemos tener en cuenta varias fases en tanto implican diferentes desarrollos en el campo de la literatura dramática propia o en el sistema teatral, y estrategias y líneas de trabajo diversas en el ámbito de la obra dramática traducida.

Ese proceso de construcción y reconstrucción nacional conoce momentos en los que la creación cultural juega roles diferentes, por lo que la traducción desempeñará diversas funciones en un período que se extiende a lo largo de más de un siglo y en el que también asistimos a la emergencia de la profesión del traductor y a su progresiva consolidación, a la implantación de una formación reglada y universitaria para la cualificación del traductor, y al desarrollo de estudios específicos especialmente

relevantes sobre el campo. Para hacerlo tomamos en consideración diferentes trabajos en torno a la creación dramática y teatral de expresión gallega sea en el ámbito de su historia (Lourenzo y Pillado, 1979; Tato Fontaiña, 1999; Vieites *et al.*, 2007; López Silva, 2015), sea en el ámbito más específico de la traducción (Pazó, 2002, 2007; Vieites, 2015). Podremos así tomar conciencia tanto de lo que fueron los procesos de configuración (hasta 1936) y de reconfiguración (desde 1936) del campo literario y del sistema teatral de expresión gallega, y del volumen de textos incorporados de otras lenguas, de su procedencia, de su autoría y de su significación en el sistema propio y en el sistema meta. No pretendemos ofrecer un inventario sistemático sino formular una propuesta de periodización en función de las especificidades que en cada caso correspondan, en la que consideramos siete etapas básicas.

3.1. El Movimiento Regionalista

El siglo XIX supone el inicio en Galicia de un movimiento de reconstrucción de la identidad nacional que culmina con la emergencia de un tímido movimiento regionalista. Así, la escena gallega inicia su andadura en 1882 cuando en La Coruña se estrena el espectáculo *A fonte do xuramento*, a cargo de una compañía de aficionados, el cuadro de declamación del Liceo Brigantino, y con un texto del que era autor Francisco María de la Iglesia, activista del naciente movimiento galleguista y profesor en la Escuela Normal de la ciudad. Hasta 1918, en que se estrena en La Coruña *A man de Santiña*, espectáculo producido por el Conservatorio Nazonal da Arte Galega, sobre un texto de Ramón Cabanillas y con dirección de Fernando Osorio, apenas existen referencias a textos dramáticos traducidos. En aquellos momentos la batalla estaba en mostrar las posibilidades de la lengua, considerada entonces como simple dialecto y por tanto no susceptible de cultivo literario, y en lograr que autores que destacaban en la literatura dramática de expresión castellana aceptasen escribir en gallego. Un gran activista en ese campo será Galo Salinas, autor de un opúsculo titulado *Memoria acerca de la dramática gallega. Causas de su poco desarrollo e influencia que en el mismo puede ejercer el regionalismo* (1896), en cuyo título ya expresaba la necesidad del cultivo de la lengua regional. En aquel momento, Buenos Aires, La Habana o Montevideo eran importantes focos de la actividad galleguista, pero no consta que se hubiesen traducido textos dramáticos al gallego, si bien será en esta época cuando comiencen a aflorar las primeras versiones gallegas de textos religiosos, poéticos o narrativos (Noia Campos, 1995; Álvarez LUGRÍS, 2001), que mostraban la viabilidad de la traducción.

3.2. Primeras tentativas de un teatro nacional.

Atendiendo a las evidencias actuales (Noia Campos, 1995; Real Pérez, 2000; Álvarez LUGRÍS, 2001; Luna Alonso *et al.*, 2015), uno de los primeros textos completos traducidos al gallego será *Cathleen ni Houlihan*, de Yeats, que edita la revista *Nós* en

1921, en versión indirecta de A. Villar Ponte realizada desde la traducción en lengua catalana, como ha mostrado Silvia Vázquez Fernández (2013). Ese hecho pone de manifiesto la importancia que tendrán en la creación teatral en Galicia otros procesos de construcción nacional del momento, pues Galicia se quiere mirar en Irlanda, país al que se tiene como patria hermana por un común anclaje en la cultura celta que la revista *Nós* se propondrá demostrar en numerosos artículos de arqueología, etnografía, antropología o divulgación. Se inicia así en Galicia una «pasión irlandesa» todavía presente a día de hoy, cuando uno de los autores dramáticos más recurrentes en los últimos años en nuestros escenarios es Martin McDonagh.

Será con la aparición de *A Nosa Terra*, semanario nacionalista de información general, o con la revista *Nós*, publicación periódica de carácter cultural y científico, cuando aparezcan las primeras tentativas de ofrecer obra traducida, en el primer caso con un fragmento de *Los pretendientes de la Corona* de Ibsen (en 1918) y en el segundo con la citada versión de *Cathleen Ni Houlihan* (Tato Fontaíña, 1999). Ni un sistema teatral ni un sistema editorial en aquel momento incipientes permitieron que la traducción teatral o literaria de textos escénicos se constituyese como un ámbito específico entre 1882 y 1936, aunque a finales de este período se prefiguran algunas propuestas especialmente relevantes en la configuración de lo que ya quería ser un teatro nacional. Tanto Antón Villar Ponte como Plácido Castro publican trabajos que informan de la importancia de la obra dramática traducida como elemento impulsor de la creación propia. Y todo ello en la búsqueda de un teatro nacional que, siguiendo el modelo del Abbey Theatre, pudiese ser el marco que «estimularía la traducción al gallego de las obras cumbres del teatro universal», que permitiría un «contacto con las mejores obras extranjeras y creando así un ambiente en el que puedan desenvolver su talento los dramaturgos gallegos» (Castro, 1927). Plácido Castro es quien dirige la atención hacia la traducción, señalando que la solución estaba en Irlanda, en el proyecto del Abbey Theatre y de sus principales dramaturgos:

Pero en ningún teatro como en el irlandés desfilará ante nosotros todo lo nuestro, encantos, tesoros, brujas, diablos, princesas de cuentos legendarios, países de misterio, la eterna y trágica lucha del alma celta entre los sueños y la realidad. ¡Qué enorme distancia hay de esto al último éxito de Madrid!

Años después, en un artículo publicado en *El Pueblo Gallego*, Villar Ponte (1935) destacaba en términos muy similares la importancia de la materia dramática «traducida»:

Esto pensamos al enfrascarnos en la traducción al gallego, directamente del inglés, con el escrupuloso y sabio auxilio de Plácido R. Castro, de una obra de teatro de Synge que, como halla su desenvolvimiento en Irlanda, pudiera hallarlo en cualquier lugar de la costa brava de Galicia. Es una breve tragedia de marineros irlandeses que parece la misma tragedia que frecuentemente se registra en muchos rincones de nuestro litoral.

Un año después anuncia que *Os cabaleiros do mar* de Synge (*Riders to the sea*) ya está disponible (Villar Ponte, 1936b), pero desde las páginas de *Resol*, Villar Ponte (1936a) informa de nuevas empresas y anuncia la traducción de un nuevo texto de Synge, *The Well of the Saints*. Proponen no solo explorar, importar y explotar el modelo del folk-drama, en textos como el que Villar Ponte titula *Os evanxeos da risa absoluta* (1935), sino también a través de traducciones de obras consideradas paradigmáticas en aquella tradición (Vieites, 2002).

Laura Tato (1999: 79 y ss.) ha señalado cómo en los tiempos en que Fernando Oso-rio Docampo lleva las riendas del cuadro de declamación del Conservatorio Nazonal de Arte Galega, se presentan en Coruña varios espectáculos creados con textos de autores portugueses seguramente traducidos para la escena aunque ajenos al mundo editorial, pero también da cuenta del proyecto de incorporación de nuevas voces, como Shakespeare, Ibsen o Strindberg, en el que estaba especialmente activo Villar Ponte (Pazó, 2007: 299).

Tres son las líneas fundamentales que emergen de aquella primera tentativa de construir tanto un campo literario como un sistema teatral propios, incluso con una decidida voluntad hegemónica, y que prefiguran el curso posterior del siglo. En primer lugar, la necesidad de apostar por un tránsito en la creación propia que superase el regionalismo y definiese un canon literario moderno y actualizado en las tendencias europeas, línea por la que apuestan autores como Xaime Quintanilla con textos como *Alén* (1921), que incorpora el simbolismo. En segundo lugar, afrontar la difícil simbiosis entre desarrollo cultural y construcción nacional, pues tanto la creación dramática como la teatral no dejan de tener esa pulsión instrumental en tanto herramientas en el proceso de galleguizar la sociedad, siguiendo la propuesta de Douglas Hyde en *The Necessity for De-Anglicising Ireland* (1892). Para ello se acude a etnias y culturas que se consideraban próximas o hermanas por motivos históricos, como eran la portuguesa y la irlandesa, y es importante en este ámbito considerar el campo de la paratraducción, como señala Vázquez Fernández (2013), por cuanto los textos van acompañados de otros textos que sirven para legitimarlos, y en esa labor jugará un papel importante Vicente Risco. En tercer lugar, aunque con una cierta timidez, se proponen líneas de incorporación de la tradición dramática universal, sea a través de clásicos como William Shakespeare, sea a través de autores más actuales como Ibsen.

Es interesante ahora volver a la propuesta de Lambert, en tanto existía en aquel momento en Galicia (1916-1936) un divorcio evidente no solo entre el campo literario y el campo teatral, en tanto sigue predominando el teatro regionalista (la tradición asentada en el teatro popular) frente a las tentativas de renovación (Vieites, 2003a: 241 y ss.), sino que ese mismo divorcio se manifiesta con fuerza entre el subcampo de la gran producción, de corte regionalista y poco dado a incorporaciones foráneas, y el subcampo de la producción restringida (Bourdieu, 1995), en el que operaba un reducido grupo de personas. El artículo de Carré Alvarellos «A moderna orientación do teatro galego» (1923) o las polémicas recogidas en *El Pueblo Gallego* a finales de

los años veinte e inicio de los treinta (Tato Fontaíña, 1999: 146), son un buen ejemplo del debate y lucha ente ambos subcampos.

3.3. Diáspora y exilio

Galicia vive una gran diáspora desde mediados del siglo XIX hasta principios de los años cuarenta del siglo XX, cuando emigrados y exiliados se asientan en ciudades como La Habana, Buenos Aires o Montevideo, que se convierten en focos importantes de desarrollo cultural, pues no solo se crean centros regionales que celebran veladas y fiestas de signo patriótico, sino que también se editan revistas, libros y otros materiales impresos, que en bastantes ocasiones utilizan la lengua gallega. Sin embargo, se trata de iniciativas que intentan poner en valor, en todo caso, la producción propia, aunque en algunos casos los trasvases literarios no se dirijan al gallego cuanto al castellano. Aparecen entonces las primeras autotraducciones, con autores como Luis Seoane o Eduardo Blanco Amor que trasvasan textos de una a otra lengua en función de las opciones editoriales (Pérez Rodríguez, 1993).

3.4. La dictadura

Con la dictadura franquista el sistema cultural propio de Galicia desaparece, y de nuevo ejerce su posición hegemónica el sistema cultural central. Y entonces, desde 1937 y como reacción contrahegemónica, se inicia un lento proceso de reconfiguración de todo el sistema cultural que también tiene su reflejo en la recuperación del campo literario y del sistema teatral, proceso que como bien señaló González Millán (1995: 65; 2000) se debe entender como un acto de resistencia. Pero a diferencia de lo que ocurría en aquellas zonas de España en las que no se vivía ningún conflicto lingüístico, en Galicia la resistencia se tenía que plantear por partida doble: frente a la dictadura desde la defensa de la democracia y por una creación literaria y teatral sin censuras, y frente a otras expresiones literarias y teatrales que en ocasiones incluso llegaron a calificarse como actos de colonialismo cultural, pues hubo una época en la que en Galicia cualquier discurso en lengua castellana se entendía como una agresión a la lengua gallega y a sus hablantes, en tanto el proceso de reconstrucción nacional que promovían determinadas élites culturales se asentaba en un monolingüismo extremadamente combativo.

Con todo, las primeras traducciones de las que hay noticia tienen más que ver con la lucha por las libertades en un sentido amplio que con la construcción nacional, aunque en ello tenga mucho que ver la peripecia personal del traductor, y así ocurre con el proyecto de Beiras y Franco Grande de llevar a la lengua gallega textos de Anouilh, Sartre, Camus o Giradoux (Noia, 1995: 52-53). Sin embargo, el volumen de la obra traducida es muy escaso y su difusión todavía más por cuanto el espacio editorial habitual suelen ser las páginas de la revista *Grial*, sin que, como señala Álvarez Lugrís (2001), exista una política orientada a establecer criterios, planes y prioridades. Del

mismo modo, la traducción escénica no parece seguir más pauta que la disponibilidad de personas con competencias lingüísticas y las necesidades de algunos elencos aficionados que a finales de los años sesenta comienzan a generar espectáculos en gallego. En esa dirección, la traducción de Iglesia Alvariño de la *Aulularia* de Plauto, que edita Galaxia en 1962, venía a ser una demostración de las posibilidades de la lengua para cualquier empresa, cuando todavía la ideología dominante consideraba las lenguas peninsulares simples dialectos (Riobó, 1999).

En gran medida, en los años cuarenta y cincuenta y en buena parte de los sesenta la lucha es muy similar a la del período anterior a la Guerra Civil, si bien ahora muchos de los agentes culturales ya no sienten la necesidad de justificar la posibilidad de una literatura o de un teatro propio en el que presentar textos llegados de otras literaturas, sino, y sobre todo, en confirmarla de forma permanente y con el mayor grado de calidad. El hecho de que se presenten lecturas dramatizadas, o espectáculos (de función única) con textos de Anouilh o Brecht, es una muestra de una deriva más universal frente al peso de un regionalismo todavía muy presente. Con todo, como muestra Pazó (2002: 96, 99) el número de textos traducidos publicados y/o representados, es realmente reducido y no alcanza la veintena.

3.5. La nueva dramaturgia y el teatro independiente

Será a finales de los sesenta y principios de los setenta, especialmente con la celebración de la Mostra de Teatro Galego de Ribadavia entre 1973 y 1978 cuando comience a generarse una discursividad en torno a lo que debiera ser el «teatro gallego» y en torno a lo que debiera ser la traducción para ese teatro gallego. Ribadavia, como tantas veces se ha señalado (López Silva y Vilavedra, 2002) será un crisol en el que confluyen fuerzas diversas con proyectos y discursos específicos para proponer un modelo de desarrollo de un teatro que nacía prácticamente de la nada y sin apenas referentes propios, en tanto Galicia carecía de una tradición teatral propia, más allá de las manifestaciones de la dramaturgia popular que pervivían en celebraciones y fiestas del año agrícola, con su propia teatralidad. Aquel movimiento será el que habrá de poner en pie el sistema teatral actual, para lo que elabora prácticas y discursos que remiten a:

- La lucha contra la dictadura, que implica generar discursos en defensa de la libertad.
- La reconstrucción nacional, y con ella la de un campo literario y de un sistema teatral propios. Aquí asoma la tensión inevitable entre la necesidad de importar textos y la urgencia de promover una dramática propia.
- La construcción de un modelo artístico y estético que se sitúa a medio camino entre la razón instrumental y la autonomía de la creación.
- La conformación de capital simbólico y la conquista de legitimidad interna y externa (López Silva, 2015).

Pero además en esa lucha de carácter político, cultural y lingüístico, cobran especial importancia los teatros escolar, comunitario o asociativo, como evidencian los programas de las sucesivas Mostras (Lourenzo y Pillado Mayor, 1979). Por ello la necesidad de obra dramática disponible se dispara y para atender esa necesidad creciente la traducción asoma como posibilidad. Frente al escaso número de textos traducidos en el período anterior, entre 1968 y 1978, años de eclosión y asentamiento del teatro independiente, pero también del teatro aficionado, el volumen de obra traducida para la escena es sensiblemente superior, y se aproxima a la media centena. No así el volumen de obra publicada, dada la precariedad del sistema editorial, en el que casas como Galaxia, Castrelo y O Castro, o revistas como *Grial* y *Vagalume*, apenas suman un total de 15 títulos.

3.6. La reconfiguración del campo y del sistema. El asentamiento

El año de 1978 marca un hito histórico en el desarrollo del teatro profesional gallego pues es entonces cuando un reducido grupo de compañías deciden convertir el teatro en una profesión. Son compañías procedentes del teatro independiente entre las que figuran Troula, Teatro da Marigaila, Compañía Luís Seoane, A Farándula, Caritel o Artello, y en las que la obra dramática traducida para la escena cobra especial relevancia, con textos de Antonin Artaud, Griselda Gambaro, Juan Ignacio Cabrujas, Per Olov Enquist, Bertolt Brecht, Jean Genet, Samuel Beckett, Sófocles, Victor Haim, Manuel Martínez Mediero, Karl Valentin, Fernando Arrabal, Aristófanes o Eugène Ionesco. Dar el nombre de los autores, permite tomar conciencia de la diversidad de registros que comenzaban a asomar en una escena en la que la lucha política por las libertades (también las nacionales) se acompañaba con una cierta lucha estética. No se produce, sin embargo, un tránsito similar hacia la profesionalización de la traducción, en tanto la mayoría son traducciones de compañía e indirectas, en un país en el que el conocimiento de lenguas, salvo el francés, era muy escaso. Con todo, en el campo del teatro no profesional, con colectivos como la Escola Dramática Galega, asomaban traductores como Miguel Pérez Romero o Enrique Harguindey Banet, muy activos desde entonces.

Sin duda una de las iniciativas más destacables de ese breve período que va de 1978 a 1984, en que se asientan los cimientos del teatro profesional, sea la puesta en marcha de la colección *Cadernos da Escola Dramática Galega*, con dirección de Francisco Pillado Mayor, editados por la Escola Dramática Galega (EDG) en Coruña, y que supondrá un hito en la edición de obra dramática y en menor medida de ensayo teatral, aún a pesar del formato de la colección. García Vidal en su interesante estudio sobre la EDG entre 1978 y 1994, en que se editan un total de 105 títulos, analiza las dinámicas de la traducción para destacar cómo se publican textos «y modelos estéticos que se convertirán en canónicos» (2009: 320) y que suponen la incorporación al campo literario gallego de autores como Federico García Lorca, Anton Chéjov, Michel de Ghelderode, Bertolt Brecht, Angels Garriga, Terence McNally, Lorenç Villalonga,

Osvaldo Dragún, Albert Camus, Salvador Espriu, Alfred Jarry, Samuel Beckett, Eugène Ionesco o August Strindberg, y de traductores como Francisco Pillado Mayor, Henrique Harguindey, Xoán Babarro, Xosé Luís Grande, Miguel Anxo Fernán Vello, Xosé Manuel Beiras, Xesús González Gómez o Miguel Pérez Romero.

En esta misma colección se editan textos de autores portugueses, como Camilo Castelo Branco, Fernando Pessoa o Raúl Brandão, que sin embargo no son traducidos, pero si lo es Alfonso Sastre, lo que da cuenta de la que será una tendencia recurrente en la edición gallega de obra dramática, en tanto esa misma dinámica se aplicará años después en la colección editada desde la Universidade de A Coruña, en que la literatura de expresión portuguesa no se traduce, pues un sector de la academia en Galicia opera con criterios de exclusión o de integración en relación a las lenguas castellana y portuguesa siguiendo la pauta de lo que Máiz (1997) denominó etnias de exclusión y etnias de reintegración. En esa colección de la EDG comienzan a aparecer los primeros ensayos traducidos, como *Técnicas básicas do deseño escenográfico* (1982), que venía a ser un resumen de un libro de David Welker, *Theatrical set design: the basic techniques* (1969).

3.7. La reconfiguración del sistema: la institucionalización y el desarrollo

En 1984 ese proceso de asentamiento comienza su institucionalización, con la creación del Centro Dramático Galego, que para su primera producción elige el texto de Ramón del Valle-Inclán, *Divinas palabras*, opción finalmente desechada toda vez que los herederos del dramaturgo deniegan el permiso para que la obra sea traducida. En su lugar llegará *Woyzeck*, de Georg Büchner, con traducción de Manuel Lourenzo, quien ya en las décadas anteriores había destacado como adaptador de textos clásicos que él mismo dirige con compañías como Teatro Circo. Años después, en 1991 se pone en marcha Instituto Galego das Artes Escénicas e Musicais, lo que supone un nuevo paso en la legitimación e institucionalización de las artes escénicas en Galicia (López Silva, 2015). Todo ello permitió un importante desarrollo del sector profesional con la puesta en marcha de circuitos de distribución, ayudas a la creación, premios literarios, fomento de festivales, bolsas de estudios e investigación, apoyo a congresos y seminarios, y otras iniciativas que redundaron en una mejora substantiva del sistema y en una puesta en valor de la creación teatral propia (Vieites, 2005a).

Y entonces la traducción eclosiona, e igualmente lo hace la edición de textos y la emergencia de la figura del traductor. Considerando, a modo de ejemplo, espectáculos presentados en los últimos años por algunas de las compañías más proclives a trabajar con textos traducidos nos podemos formar una idea de la diversidad que presenta el campo:

- Factoría Teatro: Bernard Marie Koltès, Edward Thomas, David Harrower, Werner Shwab, Anton Chéjov.

- Teatro do Atlántico: Heiner Müller, Rainer Werner Fassbinder, Roberto Cossa, Sam Shepard, Henrik Ibsen, Per Olov Enquist, Federico García Lorca, Harold Pinter, José Sanchis Sinisterra, Ernesto Caballero, Conor McPherson, Martin McDonagh, Woody Allen, Brial Friel o Luis Araújo.
- Teatro de Ningures: Alfred Jarry, Eugène Ionesco, Laila Ripoll, Stanislav Ignacy Witckiewicz, Eurípides, Molière o Christopher Marlowe.
- Talía Teatro: Darío Fo, Jordi Galcerán, Alfonso Vallejo, Josep María Benet i Jornet, Fernando Arrabal, Marco Antonio de la Parra, Samuel Beckett o Ben Jonson.

Como vemos, se trata de un abanico de autoras y autores muy diverso, en el que los clásicos se combinan con las últimas tendencias, peninsulares o europeas. Y todo ello coincide con un mayor peso del libro editado, toda vez que en los años ochenta la edición en lengua gallega vive un notable impulso, al que no será ajeno el texto dramático, con editoriales como Edicións Xerais, Laiovento, O Castro, o Galaxia, que en los últimos años promovía una interesante colección específica en colaboración con la Escuela Superior de Arte Dramático de Galicia, que ha publicado obras de Sarah Kane, Albert Camus, Jean Genet, Caryl Churchill, Heiner Müller o Anton Chéjov. Y en esta misma dirección destaca la *Revista Galega de Teatro* que viene editando de forma periódica textos dramáticos traducidos, prestando especial atención a jóvenes valores de toda la Península Ibérica (Vieites, 2015).

4. Conclusiones. Algunas propuestas para construir el futuro

Una de las primeras conclusiones que cabría derivar de lo expuesto se refiere a la riqueza y diversidad de nuestro objeto de estudio, en tanto el volumen de obra dramática traducida aumenta de forma exponencial con el paso de los años, especialmente si consideramos el quehacer de grupos de teatro escolar, aficionado, comunitario o universitario, que en muchos casos trabajan con obra traducida ex profeso. Se muestra que una cultura minorizada, y con una lengua de poco más de dos millones de personas, es capaz de generar una interesante dinámica de apropiación e incorporación de textos, y de potenciar un diálogo entre esos textos y las creaciones propias, como lo atestiguan numerosas voces en nuestra literatura dramática más reciente. El análisis de tales intersecciones e influencias resulta especialmente relevante.

Estamos ante un objeto de estudio que, en consecuencia, exige la puesta en marcha de una línea de investigación destinada a un estudio sistemático del mismo, pero también de una línea de acción complementaria, y urgente, orientada a la recuperación, inventario y edición de todos esos textos que permanecen invisibles. Destacamos la iniciativa de la Asociación Gallega de Traductores, con su Biblioteca Virtual (BIVIR), y la del grupo de investigación BITRAGA (Biblioteca de Traducción Galega) de la Universidad de Vigo, que gestiona una base de datos con la finalidad de inventariar el campo. La progresiva elaboración de ese inventario, junto a la recuperación y la

edición digital de los textos, permitiría abordar trabajos de investigación específicos en los siguientes ámbitos:

- La traducción literaria, editada o no, y la traducción escénica.
- Las versiones y adaptaciones, y dramaturgias en suma, de cada espectáculo.
- Las lenguas fuente y meta, con sus campos y sistemas.
- Los repertorios de teatros y compañías (Lago, 2015).
- El rol y funciones de los diferentes agentes del campo literario y del sistema teatral.
- Las políticas institucionales de fomento de la traducción.
- El estudio de los textos y de los autores, y de su recepción.
- La emergencia y desarrollo de la figura del traductor o traductora y cuestiones tan substantivas como formación, metodologías de trabajo, visibilidad, profesionalización, o institucionalización de la profesión.
- El diseño de políticas públicas para el fomento de líneas de actuación orientadas a consolidar un corpus suficiente de textos traducidos en colaboración con agentes del campo como la Facultad de Filología y Traducción de la Universidad de Vigo o la Escuela Superior de Arte Dramático de Galicia.

Finalmente, también hemos de concluir que el modelo hasta aquí desarrollado, con las mejoras que cada lectura aconseje, puede ser de utilidad para estudiar las dinámicas presentes en cualquier territorio en relación con la traducción de texto dramático, sea en países en los que dos lenguas mantienen un conflicto por la hegemonía (Irlanda) o conviven razonablemente, sea en países monolingües (Portugal). Sin olvidar que conocer las dinámicas del campo literario y del sistema teatral en relación con la traducción también podrá servir, en definitiva, para poner en valor y potenciar la profesión del traductor y la traductora.

5. Referencias

- AELC (2008). *XXV GALEUSCA. Encontre d'escriptors gallecs, bascos i catalans*. Barcelona: AELC. Disponible en: http://www.aelg.org/resources/publications/1252053046204galeusca_2008.pdf
- Álvarez Lugrís, Alberto (2001). Notas para una historia de la traducción literaria en Galicia. En: *Trasvases culturales: literatura, cine, traducción*. Pajares, Eterio; Merino, Raquel y Santamaría, José Miguel (eds.). Zarautz: Universidad del País Vasco, 61-70.
- Bajtín, Mijail (1989). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.
- Biscaíno Fernandes, Carlos Caetano (2007). *A Escola Dramática Galega na configuração do sistema teatral galego*. Ames, A Coruña: Laiovento.
- Bourdieu, Pierre (1995). *Las reglas del arte*. Barcelona: Anagrama.

- Braga Riera, Jorge (2011). ¿Traducción, adaptación o versión?: maremágnun terminológico en el ámbito de la traducción dramática. *Estudios de traducción*, 1, 59-72.
- Burke, Peter (2006). *¿Qué es la historia cultural?* Barcelona: Paidós.
- Cardullo, Bert (ed.) (1995). *What is Dramaturgy*. New York: Peter Lang.
- Carré Alvarellos, Leandro (1923). A moderna orientación do teatro Galego. *A Nosa Terra*, 184.
- Castellón, Antonio (1994). *El teatro como instrumento político en España (1895-1914)*. Madrid: Endymion.
- Castro, Plácido R. (1927). El teatro gallego. *El Pueblo Gallego*, Vigo, 9 de febrero.
- Cruces Colado, Susana (1993). A posición da literatura traducida no sistema literario galego. *Boletín Galego de Literatura*, 10, 59-65.
- Dávila Balsera, Pauli y Amezaga Albizu, Josu (2003) Juventud, identidad y cultura: el rock radical vasco en la década de los 80. *Historia de la Educación*, 22/23, 213-231.
- De La Combe, Pierre Judet (2013). Teatro, sintaxis y traducción. *Mutatis Mutandis*, 6 (2), 487-508.
- De la Granja Sainz, José Luis (2000). Las alianzas políticas entre los nacionalismos periféricos en la España del siglo XX. *Studia historica. Historia contemporánea*, 18, 149-175.
- Domínguez Pérez, Mónica (2008). *Las traducciones de literatura infantil y juvenil en el interior de la comunidad interliteraria específica española (1940-1980)*. Tesis doctoral. Universidad de Santiago de Compostela. Disponible en: https://dspace.usc.es/bitstream/10347/2400/1/9788471914668_content.pdf
- Escandell Vidal, María Victoria (2005). *La comunicación*. Madrid: Gredos.
- Espasa, Eva (2008). Repensar la representabilidad. *Trans*, 13, 95-105.
- Ezpeleta Piorno, Pilar (2007). *Teatro y traducción*. Madrid: Cátedra.
- Genette, Gerard (1987). *Seuils*. Paris: Éditions du Seuil.
- Fernández Torres, Alberto (2000). La piedra que cae en el agua. Breves reflexiones sobre la evolución del sistema teatral español (1940-85). *Revista ADE/Teatro*, 82, 28-39.
- Fernández Vieites, Manuel (2010). As artes escénicas en Galicia. Elementos para unha diganose. En: *O Capital da cultura: unha achega ás industrias culturais de Galicia*. Freixanes, Víctor F. y Meixide, Alberto (eds). A Coruña: Fundación Caixa Galicia, 463-537.
- Ferguson, Charles A. (1959). Diglossia. *Word*, 15, 325-340.
- Figueroa, Antón (1988). *Diglosia e texto*. Vigo: Xerais.
- Figueroa, Antón (2001). *Nación, literatura, identidade*. Vigo: Xerais.
- Figueroa, Antón (2010). *Ideoloxía e autonomía no campo literario galego*. Compostela: Laiovento.

- Galanes Santos, Iolanda; Fernández Rodríguez, Áurea; Luna Alonso, Ana y Montero Küpper, Silvia. (eds.) (2016). *La Traducción Literaria. Nuevas investigaciones*. Granada: Comares.
- García Vidal, David (2009). *Teatro galego e construción nacional: os Cadernos da Escola Dramática Galega (1978-1994)*. Tesis doctoral. University of Birmingham. Recuperado de: <http://etheses.bham.ac.uk/972/>
- Garrido Vilariño, Xoán M. (2004). Texto e paratexto. Tradución e paratradución. *Viceversa*, 9/10, 31-39.
- Ghignoli, Alessandro (2013). La traducción teatral o la endiádis de un texto. Una reflexión comparativa. *Mutatis Mutandis*, 6 (2), 321-329.
- Gonzalez Millán, Xoán (1994). Do nacionalismo literario a unha literatura nacional. Hipóteses de traballo para un estudio institucional da literatura galega. *Anuario de Estudios Literarios Galegos*, 1994, 66-81.
- Gonzalez Millán, Xoán (1995). Cara a unha teoría da tradución para sistemas literarios «marxinais». A situación galega. *Viceversa*, 1, 63-72.
- Gonzalez Millán, Xoán (2000). *Resistencia cultural e diferenza histórica*. Compostela: Sotelo Blanco.
- Grotowski, Jerzy (1974). *Hacia un teatro pobre*. México: Siglo XXI.
- Hjelmslev, Louis (1972). *Ensayos Lingüísticos*. Madrid: Gredos.
- Hormigón, Juan Antonio (2002). *Trabajo dramático y puesta en escena*, vol. I. Madrid: Asociación de Directores de Escena.
- Hormigón, Juan Antonio (ed.) (2011). *La profesión del dramaturgista*. Madrid: Asociación de Directores de Escena.
- Hormigón, Juan Antonio (ed.) (2014). Mesa redonda traductores. *Revista ADE/Teatro*, 153, 14-32.
- Lago, Xulio (2015). A tradución na traxectoria de Teatro do Atlántico. *Revista Galega de Teatro*, 83, pp. 23-29.
- Lambert, José (1980). Production, tradition et importation: une clef pour la description de la littérature et de la littérature en traduction. *Revue Canadienne de Littérature Comparée*, 7 (2), 246-252.
- Lapeña, Alejandro L. (2014). Recalificar el páramo. Bases para un nuevo modelo traductológico de análisis del texto teatral. *Sendeban*, 25, 149-172.
- Lavandier, Yves (2003). *La dramaturgia*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Lessing, Gotthold Ephraim (1993). *Dramaturgia de Hamburgo*. Madrid: Asociación de Directores de Escena.
- Levitas, Ben (2002). *The Theatre of a Nation. Irish Drama and Cultural Nationalism 1890-1916*. Oxford: Clarendon Press.
- López Silva, Inmaculada (2015). *Resistir no escenario. Cara a unha historia institucional do teatro galego*. Compostela: Universidade de Santiago.

- Lopez Silva, Inmaculada y Vilavedra, Dolores (2002). *Un abrente teatral. As Mos-tras e o Concurso de Teatro de Ribadavia*. Vigo: Galaxia.
- Lourenzo, Manuel y Pillado, Francisco (1979). *O teatro galego*. Sada: Edicións do Castro.
- Luckhurst, Mary (2008). *La palabra que empieza por D*. Madrid: Fundamentos.
- Luna Alonso, Ana (2012). Marco de Referencia Teórica. Conceptos Clave. En: *Traducción de una cultura emergente. La literatura gallega contemporánea en el exterior*. Fernández Rodríguez, Áurea; Galanes Santos, Iolanda; Luna Alonso Ana y Montero Küpper, Silvia. (eds.). Berna: Peter Lang, 23-42.
- Luna Alonso, Ana; Fernández Rodríguez, Áurea; Galanes Santos, Iolanda y Mon-tero Küpper, Silvia (eds.) (2015). *Literaturas extranjeras y desarrollo cultural*. Berlín: Peter Lang.
- Manterola Aguirrezabalaga, Elizabete (2014). Una mirada a la traducción literaria del euskera al castellano. *Hermeneus*, 16, 177-208.
- Martínez, Miguel (1989). *Comportamiento humano. Nuevos métodos de investiga-ción*. México: Trillas.
- Martínez Paramio, Agapito (2005). *Cuaderno de dirección teatral*. Ciudad Real: Ñaque.
- Máiz, Ramón (1997). *Idea de nación*. Vigo: Xerais.
- Noia Campos, Camino (1995). Historia da traducción en Galicia no marco da cul-tura europea. *Viceversa*, 1, 13-62.
- Pavis, Patrice (1992). Toward specifying theatre translation. En: *Theatre at the crossroads of culture*. Pavis, Patrice. London: Routledge, 136-159.
- Pazó, Noemí (2002). *A función da traducción no desenvolvemento do mapa teatral galego. Unha achega. 1960-1978*. Madrid: UNED.
- Pazó, Noemí (2007). Teatro e traducción. Unha perspectiva xeral. En: *125 anos de teatro en galego*. Vieites, Manuel F. (ed.). Vigo: Galaxia, 297-317.
- Pérez-Rasilla, Eduardo (2008). Breves consideraciones en torno a la teoría y la práctica de la dramaturgia en España. En: *La palabra que empieza por D*. Luc-khurst, Mary. Madrid: Fundamentos, 215-239.
- Pérez Rodríguez, Luís (1993). *Catro pezas inéditas de Eduardo Blanco-Amor*. Sada: Edicións do Castro.
- Real Pérez, Beatriz (2000). A traducción e os textos traducidos ó galego no período 1907-1936. *Viceversa*, 6, 9-36.
- Ribas, Albert (1995). Adecuación y aceptabilidad en la traducción de textos dra-máticos. En: *Teatro y Traducción*. Lafarga, Francisco y Dengler, Roberto (eds.). Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 25-35.
- Riobó, Pedro Pablo (1999). *O teatro galego contemporáneo (1936-1996)*. A Coru-ña: Universidade de A Coruña.
- Rodríguez Alonso, Carlos (2011). Lessing y el nacimiento del dramaturgista. En: *La profesión del dramaturgista*. Hormigón, Juan Antonio (ed.). Madrid: Asociación de Directores de Escena, 73-94.

- Romera Castillo, José (ed.) (2016). *Teatro y música en los inicios del siglo XXI*. Madrid: Verbum.
- Santoyo, Julio César (1989). Traducciones y adaptaciones teatrales: ensayo de tipología. *Cuadernos de Teatro Clásico*, 4, 95-112.
- Serna, Justo y Pons, Anaclet (2005). *La historia cultural*. Madrid: Akal.
- Tato Fontaiña, Laura (1999). *Historia do teatro galego. Das orixes a 1936*. Vigo: Edicións A Nosa Terra.
- Van Muylem, Micaela (2013). La puesta en página en la traducción de textos teatrales contemporáneos. *Mutatis Mutandis*, 6 (2), 330-347.
- Vázquez Fernández, Silvia (2013). *Translation, Minority and National Identity. The translation/appropriation of W. B. Yeats in Galicia (1920-1935)*. Tesis doctoral. University of Exeter. Recuperado de: <https://ore.exeter.ac.uk/repository/handle/10871/14683>
- Venuti, Lawrence, (ed.) (1992). *Rethinking Translation. Discourse, Subjectivity, Ideology*. London: Routledge.
- Vieites, Manuel F. (1998a). *La nueva dramaturgia gallega*. Madrid: Asociación de Directores de Escena.
- Vieites, Manuel F. (ed.) (1998b). *Do novo teatro á nova dramaturxia (1965-1995)*. Vigo: Xerais.
- Vieites, Manuel F. (2002). O folc drama en Galicia (I). A propósito do Movemento Dramático Angloirlandés e do Movemento Dramático Nacional: traducións e proxectos literarios na formulación dun teatro nacional. *Anuario de Estudos Literarios Galegos*, 2002, 167-197.
- Vieites, Manuel F. (2003a). *A configuración do sistema teatral galego, 1882-1936*. Compostela: Laiovento.
- Vieites, Manuel F. (2003b). Repertorio teatral, teorías de la recepción y políticas culturales. *ADE/Teatro*, 102, 19-49.
- Vieites, Manuel F. (2005a). *Historia do teatro galego. Unha lectura escénica*. Compostela: Xunta de Galicia.
- Vieites, Manuel F. (2005b). *Creación dramática, educación popular e construción nacional. Galicia 1882-1936*. Lugo: Tris-Tram.
- Vieites, Manuel F. (ed.) (2007). *Cento vinte anos de teatro en galego. 1882-2007*. Vigo: Galaxia.
- Vieites, Manuel F. (2015). Teatro y traducción en Galicia. Una panorámica provisio-
nal. En: *Literaturas extranxeras y desarrollo cultural*. Luna Alonso, Ana; Fernández Rodríguez, Áurea; Galanes Santos, Iolanda y Montero Küpper, Silvia (eds). Berlín: Peter Lang, 177-211.
- Vieites, M. F. (2016). La vocal que va debajo del punto o de la naturaleza posible de la dramaturgia. En *El trueno dorado*. Valle-Inclán, Ramón del (adaptación de J. A. Hormigón). Madrid: Asociación de Directores de Escena, 64-89.

- Vilavedra, Dolores (2002). Valle-Inclán 98. Achegas para un modelo de análise da recepción teatral. En: *Homenaxe a Fernando R. Tato Plaza*. Lorenzo, Ramón. (ed.). Compostela: Publicacións da Universidade de Santiago, 715-725.
- Villar Ponte, Antón (1935). La literatura gallega y el mar. *El Pueblo Gallego*, Vigo, 19 de febrero.
- Villar Ponte, Antón (1936a). Teatro Galego. *Resol*, 10.
- Villar Ponte, Antón (1936b). Un exemplar esfuerzo artístico. *El Pueblo Gallego*, Vigo, 12 de febrero.
- Villegas, Juan (1997). *Para un modelo de historia del teatro*. Irvine, CA: Gestos.
- Watson, George J. (1994). *Irish Identity and the Literary Revival. Synge, Yeats, Joyce, O'Casey*. Washington, D.C.: The Catholic University of America Press.

Chi ruba un piede è fortunato in amore: La traducción de la obra cómica de Dario Fo en el ámbito hispano

Rocío Vigará Álvarez de Perea

rociovigara@uma.es

Universidad de Málaga y Università di Bologna

Recibido: 26/10/2015/ | Revisado: 06/07/2016/ | Aceptado: 23/07/2016

Resumen

El artículo pretende ser una modesta aportación a los numerosos estudios sobre la polifacética y profusa obra de Dario Fo, centrándonos en su obra cómica menos conocida. Para ello, compararemos brevemente las traducciones de una de ellas a dos variantes del español (español de España y español de México), para analizar, mediante ejemplos, las diferentes soluciones que los traductores propusieron a los problemas que se les plantearon a la hora de traducir el original italiano.

Palabras clave: Dario Fo; traducción; teatro; comedia; España; México

Abstract

Chi ruba un piede è fortunato in amore: The Translation of Dario Fo's comic plays in the Hispanic world

This article is intended as a modest contribution to the numerous studies on the multifaceted and profuse work of Dario Fo, focusing on his lesser known comic plays. We will offer a brief comparison between two translations of one of these plays into two Spanish dialects (Spain and Mexico), to analyse, using a number of examples, the different solutions proposed by the translators to the problems posed to them when translating the original Italian.

Keywords: Dario Fo; translation; drama; comedy; Spain; Mexico

1. Introducción

El presente artículo se centra en el estudio de la traducción de teatro y, en concreto, en la traducción de las comedias menos conocidas de Dario Fo. Traducir la obra del dramaturgo sangianese origina conflictos importantes para el traductor, debido a su inconformismo y a las críticas que realiza a los sistemas sociales y que predomina en su obra más conocida. En este artículo, lo dejaremos a un lado y nos adentraremos en el estudio de sus comedias que, aunque también reflejan ciertas críticas a la sociedad, su principal objetivo es cautivar al lector, a través de los equívocos que se desarrollan en ellas.

El punto de partida de este artículo es la obra de teatro *Chi ruba un piede è fortunato in amore*. Se trata de una comedia al más puro estilo burlesque y fue estrenada en 1961 en Milán, con el propio autor como protagonista masculino. La obra está recogida junto a otras del autor en *Le commedie di Dario Fo* (Einaudi, 1966). Las traducciones estudiadas son algo más actuales en comparación con el original, ya que fueron publicadas en 1998, seguramente con motivo de la concesión del Premio Nobel de Literatura a Fo el año anterior. La traducción en la variedad del español de México corrió a cargo de Sergio Martínez, mientras que la versión para España fue elaborada por Daniel Sarasola y Carla Matteini.

En este artículo, se tratan varias cuestiones importantes que han surgido durante la investigación.

En primer lugar, analizaremos la ubicación de la obra original en su época y en el contexto de la obra de Fo, así como su función, sin dejar de lado la controvertida figura del autor y las emociones que pretendía provocar en los receptores de la comedia objeto de estudio. A través del examen de la obra original, profundizaremos en la complejidad de la traducción de teatro y su enrevesada red de interacción. Para centrarnos, posteriormente, en el estudio de las dos versiones en español mencionadas, con el fin de analizar y comparar los procedimientos y estrategias que se han usado para llevarlas a cabo.

Si nos detenemos en los aspectos relativos al estilo y características de sus comedias, llegamos a la conclusión de que, en su amplia producción, los personajes, la historia o el mito se presentan de un modo opuesto al que conocemos. La comedia se introduce en una línea desmitificadora que intenta narrar los hechos y presentar a los personajes desde una perspectiva diferente (incluso imaginaria) que desmonta la retórica y los estereotipos oficiales de la cultura occidental.

Asimismo, las obras de este autor suelen seguir el modelo de la farsa de equívoco y del vodevil, mezclándolo con trucos propios de la *Commedia dell'Arte*, lo que hace que dichos textos mantengan la comicidad a lo largo de los años y sigan resultando cautivadores al leerlos, incluso décadas después de haber sido escritos.

En última instancia, las diferencias ostensibles entre la traducción para España y para México nos han conducido a la reflexión sobre la cuestión de la adecuación o aceptabilidad en la traducción de teatro, en este caso, del género de la comedia.

El estudio de las cuestiones planteadas anteriormente nos permitirá, a su vez, llegar a una serie de conclusiones de distinta naturaleza que, a veces, se refieren exclusivamente a las obras analizadas pero que, en otras ocasiones, inciden en la reflexión general sobre el fenómeno de la traducción en su sentido más amplio.

2. Objeto de estudio

2.1. La obra

Chi ruba un piede è fortunato in amore es una comedia al más puro estilo *burlesque* y fue estrenada en 1961 en Milán, con el propio autor como protagonista masculino. La obra está recogida junto a otras del autor en *Le commedie di Dario Fo* (Einaudi, 1966), una recopilación de algunas de sus comedias que llevó a cabo su mujer, la reconocida actriz Franca Rame. Puesto que las comedias de Fo no son muy conocidas en España (al contrario de lo que ocurre con sus obras de corte social y político), no todas están traducidas, por lo que resultó difícil localizar las traducciones al español, al menos de algunas de ellas.

2.2. Las traducciones

Las traducciones encontradas de esta comedia son algo más actuales en comparación con el original, ya que fueron publicadas en 1998, seguramente con motivo de la concesión del Premio Nobel de Literatura a Fo el año anterior. La traducción española la realizaron Daniel Sarasola y Carla Matteini, y está publicada con el título *A donde el corazón se inclina, el pie camina*. Aparece recogida, junto a otras comedias del autor, en una obra titulada *No hay ladrón que por bien no venga y otras comedias*, editada por Siruela en 2007 (4.ª edición). La traducción mexicana, por su parte, corrió a cargo de Sergio Martínez con el título *Quien roba un pie es afortunado en amores*, recogida en el libro *Muerte accidental de un anarquista*, publicado por Ediciones El Milagro en 1998.

3. La traducción de teatro

Puesto que hablamos de la traducción de una comedia teatral, no debemos olvidar que, en general, la traducción de textos de tipo literario es una tarea complicada que requiere profundos conocimientos lingüísticos y extralingüísticos, talento y paciencia. Sin embargo, la traducción de teatro agrava más el problema. Aparte de las cuestiones ya mencionadas, el traductor de teatro debe enfrentarse a la naturaleza dual del mismo teatro: escribir un texto para una audiencia y, por tanto, llevarlo a escena o escribir un texto para lectores y dejarlo en las páginas.

Con bastante frecuencia, se cree que se debe emplear la misma metodología de trabajo al traducir un texto literario que uno teatral. No obstante, siguiendo esta línea

de pensamiento, el traductor de teatro omitiría esa dualidad de la que hemos hablado anteriormente, pero debe tener presente que el texto teatral es a la vez un texto literario y un guion.

Desde este punto de vista, Susan Bassnett (1988a: 124) afirma que el texto dramático está rodeado de varios elementos encadenados entre los cuales «the linguistic system is only one optional component in a set of interrelated systems that comprise the spectacle».

Los traductores de teatro tienen que ser conscientes de que deben lograr en su trabajo la perfecta armonía de la compleja red de códigos e indicadores textuales que se interrelacionan con una pragmática, un contexto situacional y una comunicación oral que comprende pausas gramaticales y semánticas, estructuras repetitivas, etc.

Siguiendo lo dicho, habría que subrayar dos características de la dualidad del teatro: en primer lugar, una presencia importante tanto de comunicación externa como interna; y, en segundo lugar, el lenguaje teatral está constituido por la comunicación oral y la literatura, dos códigos muy distintos. Es decir, el lenguaje del teatro está formado por un discurso espontáneo que, sin embargo, se rige por las convenciones estéticas de la comunicación oral.

La traducción de teatro está completamente subordinada a la idea de elaborar un guion. Según Jean-Pierre Villequin (1983: 281), «Les traductions pour le théâtre vieillissent vite et mal. Chaque nouvelle mise en scène demande une nouvelle traduction». Por este motivo, existe una gran diferencia entre la traducción para lectores y la traducción para actores, puesto que hay una fuerte relación entre la traducción de una obra de teatro y su representación. En palabras de Susan Bassnett (1988b: 134):

One of the functions of theatre is to operate on other levels than the strictly linguistic, and the role of the audience assumes a public dimension not shared by the individual reader whose contact with the text is essentially a private affair.

Cuando se realiza una traducción para una determinada función teatral, ésta se vuelve parte inherente de la representación, o sea, la traducción se ve alterada por las técnicas y estrategias de interpretación que interactúan con ella y que forman parte del proceso teatral. De este modo, la traducción se convierte en representación a través de los gestos, las entonaciones, las expresiones faciales, la música, los efectos sonoros, el vínculo entre los actores y su relación con el público.

Por otro lado, el traductor debe tomar serias decisiones cuando se enfrenta a este tipo de traducción. Puede ser que lo solucione de dos formas distintas: separar la traducción de sus receptores, o apropiarse del original y acercarlo al público con su traducción. Esto es, el fenómeno de la extranjerización que permite, por ejemplo, al traductor mantener las referencias culturales del original; o la domesticación que se fundamenta en la neutralización de dichas referencias, lo que convierte al texto en algo conocido y familiar para sus receptores.

Para terminar, otro problema al que se enfrenta el traductor de teatro es que las traducciones, como tales, son más vulnerables a los cambios y modificaciones que puedan ejercer en ella los agentes que participan en la producción teatral como dice Johnston (2004: 31):

Virtually by definition, a translation is a more intrinsically negotiable commodity than an original piece of writing, essentially because the translation is itself the end result of a complex process of negotiation out of the source language.

Y continúa con la idea de que el escritor, o el traductor como escritor, posee la comprensión y el conocimiento del contexto que les permite decidir cuál y cómo es la relación entre el texto y su representación. Además, el traductor debe conocer previamente la función para la que prepara su traducción, por lo que su posición entre el autor, por un lado, y los directores, actores y el público, por otro, es extremadamente delicada y difícil.

El discurso teatral es una compleja red en la que texto interacciona con otros signos orales y visuales, por lo que el ritmo, el tono y la entonación del mismo cobran una gran importancia. Por este motivo, el traductor debe saber distinguir claramente las indicaciones que se dan en el texto para su representación, si aparecen explícitas o implícitas o si, directamente, no aparecen, ya que este hecho lo limitará para realizar su labor de traducción lingüística y extralingüística.

3.1. Adecuación vs aceptabilidad

Como hemos comentado anteriormente, un problema al que se enfrentan con frecuencia los traductores y, en especial, los traductores de teatro es su posición como mediadores entre la adecuación al original y la aceptabilidad para sus receptores.

En este caso, la traducción de teatro suele inclinarse más hacia la aceptabilidad para sus receptores, puesto que el discurso teatral y su forma de hacer teatro puede cambiar de una cultura a otra: los gustos del público, la escenografía, las técnicas de interpretación, la tradición teatral, etc. Por este motivo, las soluciones que se han adoptado siguiendo este modo traductor, a menudo, han podido contravenir la adecuación al original, por lo que se ha optado por denominar al resultado «adaptación» o «versión» en lugar de «traducción», como si de esta forma se diese a entender que el resultado de la traslación de una obra teatral lleva aparejada una aproximación a las normas imperantes en la cultura receptora.

Mezclar las dosis perfectas de adecuación y de aceptabilidad, o dicho de otra forma a propósito de la traducción teatral, del texto de partida y del espectáculo representable resulta un desafío para el traductor, pues la crítica suele indicar desequilibrios en uno o en otro sentido. En definitiva, o la traducción/adaptación/versión resulta muy

literal y, por tanto, es difícil de representar o es aceptable como representación, pero se aleja notablemente del original.

El traductor se debate siempre entre la adecuación al original y la aceptabilidad de su traducción, disyuntiva que marcará indefectiblemente sus estrategias de traducción lingüísticas y extralingüísticas.

3.2. Variación lingüística

Siguiendo las pautas desarrolladas hasta ahora, nos adentraremos en el tema de la variación lingüística. Debido a que en el presente artículo realizamos un breve estudio comparativo-descriptivo de la traducción de una obra de Fo en dos variantes del español, no debemos dejar de lado la cuestión de la variación lingüística de nuestra lengua.

En primer lugar, tenemos la variedad del español de España (o peninsular), en la que se integran, a su vez, variantes más o menos marcadas en distintos planos, como el fonético, el sintáctico o el semántico. No obstante, la difusión y desarrollo de los medios de comunicación, la alfabetización de la población y la divulgación de la literatura han hecho que cada vez sea más habitual el uso de un español peninsular común frente a dichas variantes.

Por su parte, la variación del español de México está muy influida por la presencia indígena en la zona, sobre todo del náhuatl, la lengua de los aztecas. Esta influencia se percibe en el ámbito léxico, desde donde se han generalizado muchas palabras en el español y en otras lenguas, como por ejemplo chocolate, cacao, aguacate, etc.

A continuación, presentaremos de forma esquemática, las características del español de México, según Moreno Fernández y Otero Roth (2007), desde los tres principales aspectos del lenguaje (fonético- fonológico, gramático y léxico):

3.3. Fonética – Fonología

- debilitamiento y pérdida de vocales átonas: [ant's] 'antes', [kaf'sito] 'cafecito' (altiplano mexicano)
- seseo
- yeísmo
- pronunciación oclusiva de sonoras entre vocales: [dádos] (interior de México)
- articulación plena y tensa de grupos consonánticos: [eksámen], [kápsula]
- pronunciación predorsal de s (roce del dorso de la lengua en los alveolos)
- pronunciación en la misma sílaba de tl: [á-tlas]
- aspiración de j-g: [káha] (Norte y Sur de México, América Central)
- cortes glóticos [ʔ]: [noʔ kó:me], [tuʔ ixa/] 'tu hija' (Yucatán)

3.4. Gramática

- uso de ustedes, su, suyo/a(s), se con valor de segunda persona del plural

- tuteo (mayor parte de México)
- diminutivo afectivo en adverbios, gerundios...: ahorita, corriendito
- diminutivo con —it: gatito
- posposición de posesivos: el hijo mío, la casa de nosotros
- uso de pretérito indefinido por pretérito perfecto
- concordancia de verbo impersonal haber: habían fiestas
- uso de hasta con valor de inicio: viene hasta hoy = no viene hasta hoy
- imperativo con pronombre le enclítico: ¡ándele!, ¡sígale!
- adverbialización de adjetivos: canta bonito, habla lindo, pega duro
- uso frecuente de acá y allá; no más; recién (sin participio); cómo no; ni modo
- derivaciones específicas en —oso, —ista, y —ada: molesto, dificultoso ‘que pone dificultades’, profesionista ‘profesional’, campista ‘campesino’, indiada
- Uso de luego de ‘después de’

3.5. Léxico

- usos léxicos americanos: *pararse* ‘ponerse de pie/vertical’, *friolento* ‘friolero’, *balacera* ‘tiroteo’, *soya* ‘soja’, *cachetes* ‘mejillas’, *cuadra* ‘manzana’, *egresar* ‘graduarse’, *concreto* ‘hormigón’, *plomero* ‘fontanero’, *frijol* ‘alubia’
- marinerismos: *botar* ‘tirar’, *virar* ‘girar’, *guindar* ‘colgar’
- indigenismos de uso americano: *ají* ‘guindilla’, *papaya* ‘fruta de países cálidos’ (arahuaco-taíno)
- indigenismos regionales (náhuatl): *cuate* ‘mellizo’, *elote* ‘maíz verde’, *pulque* ‘vino del agave’

Como veréis, gran parte de estos rasgos se encuentran en la obra que he analizado y los podréis apreciar en los ejemplos que ilustran este artículo.

4. Análisis comparativo-descriptivo de la obra y sus traducciones

El análisis se centra en los problemas de traducción que aparecen en las escenas 1.^a y 2.^a del acto I de la obra, donde abundan las referencias culturales, los juegos de palabras, las frases hechas, las paremias y las interjecciones, principales obstáculos de los traductores cuando se enfrentan a la traducción.

4.1. Trama de las escenas

La obra se desarrolla en su totalidad en Italia, concretamente en la ciudad de Milán. En la escena 1.^a, aparecen dos ladrones que están intentando cortarle un pie a una estatua romana de un museo para robarlo e intentar timar a una constructora. Mientras se produce el robo, el pie romano cae por accidente en un pie de cada uno

de los ladrones, que hace que se queden cojos. Durante la escena, se puede percibir el carácter de los personajes: uno es más torpe e inocente y adora su oficio de taxista, mientras que el otro es más inteligente y astuto, y se comporta más como un delincuente profesional.

En la escena 2.^a, aparecen el empresario, su secretaria y el ingeniero de una constructora. El ingeniero, que supervisa una obra que están realizando, descubre el pie romano e inmediatamente se reúne con el empresario para mostrárselo y debatir sobre los problemas que este hallazgo les puede causar en su obra. El ingeniero también se presenta cojo por un accidente con el pie romano. Durante su debate, aparecen dos profesores del instituto arqueológico. El empresario y el ingeniero se ponen nerviosos y deciden esconder el pie y guardar silencio sobre su aparición. Al esconder el pie, éste cae también sobre el empresario y lo deja cojo.

Los dos supuestos profesores no son otros que los ladrones del museo, que comienzan a interrogar a los presentes dejando entrever que saben lo del descubrimiento del pie para chantajearlos. Al final, el empresario cede al chantaje, paga el silencio de los profesores y éstos se marchan. Cuando el ingeniero y el empresario creen haber acabado con el problema, leen el periódico y se dan cuenta del chantaje al que han sido sometidos por parte de los dos impostores.

4.2. Metodología del análisis

Para realizar el análisis descriptivo, hemos seleccionado algunos casos de problemas de traducción y las soluciones propuestas por los traductores. En el análisis, podemos observar los ejemplos en versión original (O) y sus respectivas traducciones en la versión para España (VE) y México (VM). Además, cada caso va acompañado por un comentario sobre las técnicas y estrategias de traducción que se han empleado y, para ello, nos hemos guiado por la clasificación propuesta por Hurtado Albir (2007).

4.3. Análisis comparativo-descriptivo

A continuación nos detendremos en una selección de los problemas de traducción presentes en el original incluyendo las selecciones propuestas por los traductores de la variedad peninsular y de la mexicana.

4.3.1. El título de la obra

Original (O): Chi ruba un piede è fortunato in amore

Versión para España (VE): A donde el corazón se inclina, el pie camina

Versión para México (VM): Quien roba un pie es afortunado en amores

Comentario: Como podemos observar en la traducción del título en la versión para España, los traductores han utilizado el método libre, al sustituir el dicho creado por el autor por un refrán típico de la lengua de llegada que refleja las ideas claves del título original.

Por el contrario, en el título de la versión para México, el traductor se ha inclinado por traducir literalmente, según la terminología empleada por Hurtado (2007), mediante el calco.

4.3.2. Presentación de personajes

- O*: Tassista, primo imbroglione
Amico del tassista, secondo imbroglione
Signorina, segretaria dell'imprenditore
Ingegnere
Imprenditore
Dafne, moglie dell'imprenditore
Medico
Agente di polizia.
- VE*: Taxista, primer timador
Amigo del taxista, segundo timador
Señorita, secretaria del empresario
Ingeniero
Empresario
Dafne, mujer del empresario
Médico
Agente de policía.
- VM*: Taxista/Dominó 1/ Profesor 2: Primer estafador
Amigo del taxista/Dominó 2/ Profesor 1: Segundo estafador
Señorita: secretaria del empresario
Ingeniero
Empresario
Dafne: esposa del empresario
Doctor
Agente de policía

Comentario: En la presentación de los personajes, los traductores de la VE se han ceñido al calco.

El traductor de la VM, en cambio ha seguido el método literal, pero ha utilizado la amplificación para algunos personajes. Pensamos que se podría prescindir de esa información, puesto que esa misma explicación aparece en las acotaciones del original, que el traductor también ha reflejado en su traducción.

4.3.3. Referencias culturales

- Ejemplo 1
O: il dottor Mangelli e il ingegner Colussi
(pág. 196)

VE: el señor Mangelli y el ingeniero Colussi

(pág. 132)

VM: ...el licenciado Mangelli y el ingeniero Colussi

(pág. 136)

Comentario: En este ejemplo se puede ver claramente cómo los traductores de la VE han realizado una adaptación a la lengua y a la cultura de llegada, cambiando el tratamiento de «dottor» para el empresario por «señor». Como en la versión para España, el traductor de la VM ha optado por la adaptación a la lengua de llegada, al cambiar «dottor» por «licenciado».

- Ejemplo 2

O: le Varesine

(pág. 201)

VE: sin traducción*

(pág. 137)

VM: las varesinas

(pág. 141)

Comentario: En este ejemplo, los traductores de la VE han realizado una elisión, porque se trata de un elemento cultural de la lengua de partida que requiere una explicación. Al ser un texto que se va a interpretar, han visto conveniente omitirlo.

En la VM, el traductor ha seguido el método literal, mediante un calco, sin ofrecer ningún tipo de explicación. En este caso, pensamos que habría sido más apropiado omitirlo, porque no altera de ningún modo el texto ni su función.

- Ejemplo 3

O: Veronesi fan la chiesa, vicentini fan l'addobbo, padovani va i prega, veneziani gliela frega.

(pág. 202)

VE: En Verona hacen la iglesia, en Vicenza la adornan, en Padua van y oran y en Venecia la ignoran.

(pág. 138)

VM: Veroneses dan iglesias, vicentinos los adornos, paduanos van y ruegan, venezianos se las vuelan.

(pág. 144)

Comentario: Para traducir este dicho típico de la lengua original, los traductores de la VE han utilizado la transposición, al cambiar los gentilicios que aparecen en el original por un complemento circunstancial de lugar.

El traductor de la VM ha continuado con el método literal, aunque al final del dicho se puede observar que ha hecho una adaptación de «gliela frega» por «se las vuelan». Lo cierto es que ninguna de las dos versiones se inclina por una adaptación cultural, es decir, por aproximar esta referencia, inteligible y familiar para el público italiano, pero opaca para el de lengua española.

- Ejemplo 4

O: Una vanga, presto, datemi una vanga
(pág. 206)

VE: ¡Una pala, presto, mi reino por una pala!
(pág. 142)

VM: ¡Una pala, pronto, denme una pala!
(pág. 148)

Comentario: En esta expresión, los traductores de la VE han intercalado un préstamo de la lengua original en su traducción con la palabra «presto».

Por el contrario, el traductor de la VM ha hecho una adaptación, al sustituir la palabra «presto» por «pronto», con el mismo sentido en la lengua de llegada. En este caso, opinamos que esta opción resulta más pertinente porque, aun siendo una palabra conocida en cultura receptora, no es muy usada.

4.3.4. Juegos de palabras

- Ejemplo 1

O: un gran mandrillo
(pág. 188)

VE: más salido que un mandril
(pág. 123)

VM: cogelón como un mandril
(pág. 126)

Comentario: En este caso, los traductores de la VE han usado un equivalente acuñado al utilizar una expresión reconocida en la lengua meta con el mismo sentido que la original. El traductor de la VM, por su parte, ha empleado la misma técnica que los anteriores, pero adaptada a la variante del español de México.

- Ejemplo 2

O: Se fai una cosa simile, io ti pianto su due piedi...

VE: Como lo haga salgo por pies
(pág. 127)

VM: Si haces algo así te deajo plantado en el acto
(pág. 132)

Comentario: Como en el caso anterior, los traductores de la VE han empleado un equivalente «salir por pies» para reflejar el sentido de la expresión y su juego de palabras.

En la VM, el traductor ha utilizado la traducción literal para traducir la primera parte de la frase y un equivalente acuñado «dejar plantado» para la segunda parte que evidencia el sentido de la original.

- Ejemplo 3

O: quello è un piede a doppio taglio

(pág. 195)

VE: este es un pie de doble filo

(pág. 131)

VM: éste es un pie de dos filos

(pág. 135)

Comentario: En este ejemplo, los traductores han propuesto, como señala Hurtado (2007), un equivalente de la expresión en la lengua de llegada en las dos versiones.

- Ejemplo 4

O: Uno zeppo al piede zoppo, quattro zoppi nel palazzo si sono messi in imbarazzo!

(pág. 197)

VE: ¡Calzando una pata coja, cuatro cojitrancos ejecutivos se ven cogidos en un jaleo ejemplar!

(pág. 132)

VM: ¡Un tarugo a la pata coja, cuatro cojos del castillo se encontraban contrariados!

(pág. 137)

Comentario: En este caso, los traductores de la VE se han guiado por el método libre y han escogido el uso de equivalentes para la traducción del trabalenguas y así provocar la naturalización.

Por el contrario, el traductor de la VM ha seguido el método literal y ha respetado lo que decía el original, al hacer una traducción literal del juego de palabras. En esta ocasión, nosotros pensamos que el uso de equivalentes es lo más adecuado para respetar lo máximo posible el sentido del juego de palabras del original y que sea natural para la cultura meta.

- Ejemplo 5

O: dire pane al pane e... e piede al piede...

(pág. 198)

VE: llamar al pan pan y... y al pie pie...

(pág. 134)

VM: decirle al pan, pan... Y al pie, pie...

(pág. 139)

Comentario: En ambas versiones, los traductores han utilizado un equivalente de la expresión, como en casos anteriores.

- Ejemplo 6

O: Qui scava scava c'è sotto qualche cosa

(pág. 199)

VE: Aquí, si rascas, acaba saliendo algo

(pág. 135)

VM: Rasca, rasca, que aquí hay algo oculto
(pág. 140)

Comentario: En este ejemplo, los traductores de la VE han utilizado un equivalente. En cambio, el traductor de la VM ha hecho una traducción literal de la expresión.

4.3.5. Paremias

O: Chi dice la bugia l'acciaccata lo porta via!
(pág. 200)

VE: Antes se coge al mentiroso que al cojo
(pág. 136)

VM: ¡Quien dice la mentira se lleva el machucón!
(pág. 141)

Comentario: En ambos casos, los traductores han empleado un equivalente en la lengua de llegada. Lo mismo ocurre con los otros ejemplos de paremias que aparecen en las escenas escogidas.

4.3.6. Fraseología

- Ejemplo 1

O: ma adesso piantala
(pág. 186)

VE: corta ya el rollo
(pág. 120)

VM: ya déjala en paz
(pág. 124)

Comentario: En las dos versiones, los traductores han usado un equivalente, aunque en la VM se podría considerar que el traductor ha hecho una traducción literal, conforme a la clasificación de Hurtado (2007), con amplificación lingüística «ya déjala (en paz)».

- Ejemplo 2

O: che ti prende?
(pág. 186)

VE: ¿qué mosca te ha picado?
(pág. 120)

VM: ¿qué te pasa?
(pág. 124)

Comentario: En la VE, los traductores se han servido de un equivalente «¿qué mosca?» y de la técnica de amplificación, puesto que aparecen dos palabras más que en el original. En cambio, el traductor de la VM ha utilizado la técnica de la traducción literal.

- Ejemplo 3

O: Ma non dire fesserie!

(pág. 186)

VE: No digas memeces

(pág. 120)

VM: ¡Pero no digas pendejadas!

(pág. 124)

Comentario: En ambos casos se ha utilizado un equivalente «memeces» y «pendejadas» que ha permitido naturalizar el texto en cada una de las lenguas de llegada.

- Ejemplo 4

O: si trovò a sbattere il grugno contro un albero

(pág. 188)

VE: se estampó de morros contra un árbol

(pág. 123)

VM: fue a romperse el hocico contra un árbol

(pág. 126)

Comentario: En la VE, los traductores han usado un equivalente «estamparse de morros» que refleja el sentido del original. Por el contrario, el traductor de la VM, siguiendo su línea, ha empleado la traducción literal. En este caso, pensamos que habría sido más conveniente evitar el uso de esta última técnica.

- Ejemplo 5

O: Può darsi

(pág. 189)

VE: Puede ser

(pág. 124)

VM: Chance

(pág. 128)

Comentario: En este caso, los traductores de la VE han hecho una traducción literal, en cambio, podemos observar que el traductor de la VM ha usado un equivalente con una expresión típica de la lengua de llegada «chance».

- Ejemplo 6

O: intanto attacco bottone con la signora, e parlo, parlo

(pág. 190)

VE: mientras pego la hebra con la señora, rajo y rajo

(pág. 125)

VM: le hago la plática a la señora y hablo y hablo

(pág. 129)

Comentario: En las dos versiones, los traductores se han servido de equivalentes «pego la hebra» y «hacer la plática» que naturalizan el texto.

- Ejemplo 7

O: È un miracolo se non ti sei fatto sentire...

(pág. 191)

VE: De milagro no te han oído...

(pág. 126)

VM: Es un milagro si no te oyeron...

(pág. 130)

Comentario: En la VE, los traductores han usado la técnica de la transposición al cambiar la estructura «verbo + sustantivo» por «de + sustantivo» para naturalizar el texto. Por otro lado, el traductor de la VM ha empleado la traducción literal.

- Ejemplo 8

O: su un piede solo

(pág. 191)

VE: a la pata coja

(pág. 126)

VM: en un solo pie

(pág. 130)

Comentario: Como se puede observar, los traductores de la VE han utilizado un equivalente «a la pata coja». Sin embargo, el traductor de la VM se ha limitado a la traducción literal. En esta situación, creemos que la traducción literal es demasiado forzada y que evidencia la extranjerización del texto.

- Ejemplo 9

O: te l'ho già detto, non mi va di scherzare

(pág. 192)

VE: Te lo he dicho mil veces, sabes que no me gusta bromear

(pág. 127)

VM: ya te lo he dicho, no me gusta bromear

(pág. 131)

Comentario: En la VE, los traductores han empleado la técnica de amplificación, mediante la expresión «mil veces», que naturaliza el texto y enfatiza su sentido. En cambio, el traductor de la VM continúa usando la traducción literal.

- Ejemplo 10

O: e amici come prima

(pág. 192)

VE: y tan amigos

(pág. 127)

VM: y si te vi ni me acuerdo

(pág. 132)

Comentario: En este caso, los traductores de la VE han utilizado un equivalente muy cercano al original «y tan amigos». En cambio, parece que el traductor de la VM se ha guiado esta vez por el método libre y ha empleado otro equivalente «si te vi ni me acuerdo» que se aleja completamente del original. Esta vez, no vemos apropiado tanta lejanía del original, porque se pierde su sentido.

- Ejemplo 11

O: e col rischio che

(pág. 194)

VE: corremos el riesgo de

(pág. 129)

VM: y con el riesgo de que

(pág. 133)

Comentario: En esta ocasión, los traductores de la VE han empleado la técnica de transposición y han cambiado la estructura «preposición + sustantivo» por «verbo + sustantivo». Por el contrario, el traductor de la VM ha respetado la estructura del original y ha hecho una traducción literal.

- Ejemplo 12

O: Ci mollano cinque lire e rilevano tutto

(pág. 194)

VE: Te sueltan dos duros y te lo confiscan todo

(pág. 129)

VM: Nos aflojan cinco liras y levantan todo

(pág. 133)

Comentario: En este ejemplo, los traductores de la VE se han servido de equivalentes «soltar dos duros» y «confiscar» que naturalizan completamente la expresión y, además, han realizado una adaptación de «cinque lire» por «dos duros». En cambio, el traductor de la VM ha vuelto al método literal.

- Ejemplo 13

O: Morti per morti

(pág. 194)

VE: De perdidos al río

(pág. 130)

VM: Antes de que nos tuerzan, lo único es jugárnosla

(pág. 134)

Comentario: En este ejemplo, en ambos casos se ha empleado un equivalente que se aleja completamente del original y naturaliza el texto, aunque podríamos decir que el traductor de la VM ha utilizado también la técnica de amplificación. Creemos que el uso de dicha técnica hace que el texto sea muy forzado y poco natural.

- Ejemplo 14

O: Quindi l'unica è: acqua in bocca
(pág. 195)

VE: Así que ya sabes: punto en boca
(pág. 131)

VM: Entonces, la única salida es: boca cerrada
(pág. 135)

Comentario: En la VE, los traductores han empleado equivalentes «ya sabes» y «punto en boca» en las dos partes de la frase que se corresponden perfectamente con el sentido del original.

Por el contrario, el traductor de la VM ha usado la traducción literal en la primera parte de la frase pero, en cambio, ha utilizado un equivalente en la segunda parte «boca cerrada». Opinamos que, en este caso, habría sido conveniente el uso de equivalentes en ambas partes de la frase porque la traducción literal lo hace muy artificial.

- Ejemplo 15

O: Facciamo le corna!
(pág. 195)

VE: Toquemos madera
(pág. 131)

VM: Oye, pongámosles cuernos
(pág. 135)

Comentario: En la VE, los traductores se han servido de un equivalente «tocar madera», cuyo sentido se corresponde con el original. En cambio, el traductor de la VM ha hecho una traducción literal, siguiendo lo dicho en el original. Creemos que con la traducción literal no se respeta el sentido del original, por eso abogamos por el uso de un equivalente.

- Ejemplo 16

O: mica possono avere tanta voglia di lavorare
(pág. 202)

VE: no dan un palo al agua
(pág. 138)

VM: cómo demonios van a tener ganas de trabajar
(pág. 144)

Comentario: En este caso, los traductores de la VE han empleado un equivalente «dar un palo al agua». Por otro lado, el traductor de la VM ha utilizado la amplificación «cómo demonios» con traducción literal del resto de la frase.

- Ejemplo 17

O: sta facendo dell'autolesionismo
(pág. 202)

VE: está echando piedras contra su tejado

(pág. 138)

VM: se está mordiendo la lengua

(pág. 144)

Comentario: En ambos ejemplos, los traductores hacen uso de equivalentes «echar piedras contra su tejado» y «morderse la lengua», como indica Hurtado (2007).

- Ejemplo 18

O: Datemi una vanga!

(pág. 206)

VE: ¡Mi reino por una pala!

(pág. 142)

VM: ¡Denme una pala!

(pág. 148)

Comentario: En este ejemplo, los traductores de la VE han usado la técnica de amplificación al añadir «mi reino». Por el contrario, el traductor de la VM ha realizado una traducción literal. En este caso, consideramos que la amplificación no es necesaria, sobre todo la que se utiliza en el primer ejemplo porque arcaíza el lenguaje.

- Ejemplo 19

O: a mettere naso

(pág. 207)

VE: fisgar

(pág. 144)

VM: venir a hacer olas

(pág. 150)

Comentario: En ambos casos, se emplean equivalentes «fisgar» y «venir a hacer olas», aunque en la VM, además, se realiza una amplificación al utilizar el equivalente.

- Ejemplo 20

O: se li siamo levati di torno con un piatto di ceci...

(pág. 208)

VE: nos los hemos quitado de encima con unas migajas...

(pág. 144)

VM: nos los quitamos de encima con unas migajas...

(pág. 151)

Comentario: Como se puede observar en ambos textos, los traductores han hecho una adaptación de «piatto di ceci», para aludir a algo simple, de poco valor, por «migajas» en ambas variedades de español.

- Ejemplo 21

O: E credevano di saperla lunga

(pág. 208)

VE: Y creían que sabían latín

(pág. 145)

VM: creían sabérselas todas

(pág. 151)

Comentario: En los dos ejemplos, los traductores han utilizado equivalentes «saber latín» y «sabérselas todas», expresiones tan comunes en español ambas como la original en italiano. Cualquiera de las dos expresiones podría funcionar en todo el ámbito hispano.

4.3.7. Interjecciones

- Ejemplo 1

O: Mamma!

(pág. 185)

VE: ¡Mi madre!

(pág. 119)

VM: ¡Ay, mamacita!

(pág. 123)

Comentario: En ambos ejemplos, los traductores han usado equivalentes de la expresión del texto original que resultan familiares en sus respectivas variedades de español. A diferencia de lo que ocurre en el ejemplo anterior, aquí las propuestas española y mexicana no son intercambiables.

- Ejemplo 2

O: Disonesti!

(pág. 186)

VE: ¡Qué bochorno!

(pág. 120)

VM: ¡Tramosos!

(pág. 124)

Comentario: En la VE los traductores han realizado una transposición de adjetivo a «que + sustantivo». En cambio, el traductor de la VM ha hecho una traducción literal.

- Ejemplo 3

O: deficiente!

(pág. 186)

VE: ¡subnormal!

(pág. 121)

VM: ¡güey!

(pág. 125)

Comentario: Como se puede observar en el ejemplo, en los dos casos, los traductores han empleado equivalentes, que tampoco serían intercambiables. Concretamente el uso de la forma «güey» se circunscribe exclusivamente al español de México.

- Ejemplo 4

O: trac

(pág. 188 - 189)

VE: ¡zas!

(pág. 123)

VM: Trac

(pág. 126 - 127)

Comentario: En la VE, los traductores han usado un equivalente «zas». Por el contrario, el traductor de la VM se ha limitado a hacer un préstamo, solución que, a nuestro entender, deja que desear por tratarse de una onomatopeya relativamente poco común en español.

- Ejemplo 5

O: forza-forte

(pág. 190)

VE: ¡más fuerza, más fuerza!

(pág. 125)

VM: fuerza-fuerte

(pág. 129)

Comentario: En este ejemplo, los traductores de la VE han empleado un equivalente de la expresión «más fuerte»; en cambio, el traductor de la VM ha hecho una traducción literal. En este caso, consideramos que no se debe usar la traducción literal, como apunta Hurtado (2007), porque el texto se extranjerizaría demasiado.

- Ejemplo 6

O: Eh no!

(pág. 192)

VE: ¡Eh, ni hablar!

(pág. 127)

VM: ¡Ah, no!

(pág. 132)

Comentario: En la VE los traductores han realizado una amplificación «ni hablar»; por el contrario, el traductor de la VM, en consonancia con decisiones similares anteriores, se ha inclinado por una traducción literal.

- Ejemplo 7

O: Alt!

(pág. 199)

VE: ¡Alto ahí!

(pág. 135)

VM: ¡Un momentito!

(pág. 140)

Comentario: En este ejemplo, los traductores de la VE se han servido de la traducción literal y de la amplificación «ahí»; sin embargo, el traductor de la VM se ha decantado por el uso de un equivalente «un momentito».

5. Conclusión

Este artículo nos ha brindado la oportunidad de hacer llegar a los lectores nuestra reflexión sobre la traducción de teatro y, más concretamente, la traducción del teatro de Fo. Las conclusiones a las que hemos llegado tras la elaboración de dicho artículo son de diversa índole.

En primer lugar, la traducción de teatro es uno de los géneros de traducción más complejos que existe por su “naturaleza dual”: la comunicación oral y la literatura. El componente lingüístico sólo es un elemento más de la inmensa red de interacción que supone el teatro y su traducción, que comprende también indicadores textuales, un contexto situacional, una pragmática y un discurso espontáneo que sigue las convenciones estéticas de comunicación. Por todo ello, el traductor debe tener un profundo conocimiento lingüístico y extralingüístico para saber desentrañar las indicaciones que pueden aparecer en el texto para su representación.

En segundo lugar, la traducción de la obra de Fo supone una dificultad más a la que se enfrenta el traductor porque, como juglar moderno que es, en su obra subyace el anticonformismo, la crítica hacia los sistemas políticos, religiosos y sociales de la actualidad, que lleva a cabo mediante la sátira, la burla y la ironía que, por supuesto, se deben reflejar en sus traducciones.

Para terminar, el estudio comparativo-descriptivo de las dos versiones de la obra de Fo nos ha permitido observar las técnicas que más se suelen usar en este género de traducción, como el equivalente acuñado, la amplificación, la traducción literal y el calco. Asimismo, el contar con dos versiones completamente distintas nos ha llevado al clásico debate de adecuación y aceptabilidad. Al analizar los textos, de hecho, hemos podido advertir que en uno de ellos predominaba la adecuación y, en el otro, la aceptabilidad. En este caso, apoyamos la aceptabilidad de la traducción porque el discurso teatral varía notablemente de una cultura a otra. Aun así, en nuestra modesta opinión, sería conveniente que el traductor escogiera entre adecuación y aceptabilidad no sólo como aproximación global a la obra que ha de traducir, sino también a la hora de diseñar sus estrategias de traducción y, por ende, las técnicas y procedimientos que utilizará. Ello siempre, por descontado, con discernimiento y sopesando las consecuencias de sus decisiones, no sólo por lo que respecta a la fidelidad al original, sino también a la imagen que proyecta del autor y, por supuesto, sin olvidar la representabilidad.

6. Bibliografía

- Bassnett, Susan (1988). *Translation Studies*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Che Joseph, Suh (2011). The Performability and Speakability Dimensions of Translated Drama Texts [en línea]. *Intralinea. Online Translation Journal* 13, 2011, Bologna: Departamento de Interpretación y Traducción (U. de Bologna) <http://www.intralinea.org/archive/article/The_Performability_and_Speakability_Dimensions_of_Translated_Drama_Texts> [consulta: 15 septiembre 2014]
- Corpas Pastor, Gloria (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid: Editorial Gredos.
- Espasa, Eva (2013). “Stage translation” en *The Routledge Handbook of Translation Studies*. Carmen Millan-Varela y Francesca Bartrina (eds.). Oxford: Routledge, págs. 329-344
- Fo, Dario (1966). *Le commedie di Dario Fo*. Turín: Einaudi Editore.
- — (2007). *No hay ladrón que por bien no venga y otras comedias*. Carla Matteini (trad.). Madrid: Ediciones Siruela, (4.ª edición).
- — (1998). *Muerte accidental de un anarquista*. Sergio Martínez (trad.). México, D. F: Ediciones El Milagro.
- — y Franca Rame (1991). *A woman alone & other plays*. Gillian Hanna, Ed Emery y Christopher Cairns (trads.). Londres: Methuen.
- Grillo Torres, M. (2004). *Compendio de teoría teatral*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Hurtado Albir, Amparo (2007). *Traducción y traductología. Introducción a la traductología*. Madrid: Ediciones Cátedra, (3.ª edición).
- Instituto Cervantes: «Daniel Sarasola. Biografía» [en línea] <http://www.cervantes.es/bibliotecas_documentacion_espanol/creadores/sarasola_daniel.htm> [consulta: 14 septiembre 2014].
- Johnston, D (2004). “Securing the Performability of the Play in Translation” en *Drama Translation and Theatre Practice*. Sabine Coelsch-Foisner y Holger Klein (eds.). Frankfurt: Peter Lang, págs. 25-39
- Krebs, Katja (ed.) (2014). *Translation and adaptation in theatre and film*. New York: Routledge.
- Lafarga, Francisco y Roberto Dengler (eds.) (1995). *Teatro y Traducción*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Martino Alba, Pilar (ed.) (2012). *La traducción en las artes escénicas*. Madrid: Dykinson, 2012.
- Meyerhold, V. (1986). *Teoría teatral*. Madrid: Fundamentos (7.ª edición).
- Moreno Fernández, F. y J. Otero Roth (2007). *Atlas de la lengua española en el mundo*. Madrid: Fundación Telefónica/Barcelona: Ariel.
- *Nobel Prize*: «The Nobel Prize in Literature 1997. Dario Fo» [en línea] <http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/1997/press-it.html> [consulta: 14 septiembre 2014].

- Tatu, Oana (2011). A few Considerations on Drama Translation [en línea]. *Bulletin of the Transilvania University of Brasov* serie IV, núm. 1, 2011. Brasov: Universidad de Transilvania <<http://webbut.unitbv.ro/BU2011/Series%20IV/BULETIN%20IV%20PDF/29%20TATU.pdf>> [consulta: 15 septiembre 2014].
- *TEATRANET PROFESSIONALS*: «Directori d'artistes. Carla Matteini» [en línea] <<http://www.teatral.net/asp/artistes/resultat.asp?r=3790>> [consulta: 14 septiembre 2014].
- Taviani, Ferdinando (2010). *Hombres de escena, hombres de libro: La literatura teatral italiana del siglo xx*. Valencia: Universitat de València. Traducción: Juan Carlos de Miguel.
- Tercero Enguix, María (2008). La traducción teatral: entrevista a Carla Matteini Zaccherelli [en línea]. *Trans. Revista de Traductología*, núm. 12, 2008. Málaga: Departamento de Traducción e Interpretación (Universidad de Málaga) <http://www.trans.uma.es/pdf/Trans_12/t12_279-290_MEnguix.pdf> [consulta: 14 septiembre 2014].

Translation Challenges in the Localization of Web Applications

Elena de la Cova

mecovmor@upo.es

Universidad Pablo de Olavide, Seville

Recibido: 20/06/2016 | Revisado: 20/07/2016 | Aceptado: 08/11/2016

Abstract

This preliminary study aims at exploring the nature of challenges that translators face when they take on a localization project of a web application. Taking into account that localization is an activity constrained by time, process and economic resources, translators need to make use of their full skill set to overcome the various challenges imposed by the source text and the localization process itself.

For the purpose of this study, an *ad hoc* monolingual English corpus composed of the user interface strings of web applications has been used. Since multiple types of challenges are found in a localization project of this nature, this paper focuses on those related to internationalization practices and to constraints imposed by the translation memory segmentation process.

Although localization is a mature field and a great deal of guidelines and best practices is available for content creators and tool developers, as found in this qualitative study, localizers can still suffer the consequences of deficient internationalization practices and non-ergonomic translation tools.

Keywords: localization, web applications, challenges, internationalization, translation memory systems

Resumen

Desafíos de traducción en la localización de aplicaciones web

Este estudio preliminar tiene como objetivo explorar la naturaleza de los desafíos a los que los traductores se enfrentan cuando se embarcan en un proyecto de localización de una aplicación web. Dado que la localización es una actividad condicionada por tiempo, procesos y recursos económicos, los traductores tienen que poner en marcha todas sus competencias para superar los muchos desafíos impuestos por el texto fuente y por el proceso de localización en sí.

En este estudio, se ha utilizado un corpus monolingüe *ad hoc* en inglés compuesto por mensajes de la interfaz de aplicaciones web. Puesto que en este tipo de proyecto de localización existen diferentes tipos de desafíos, este artículo se centra en aquellos relacionados con las prácticas de internacionalización y con la segmentación de las memorias de traducción.

A pesar de que la localización es un ámbito de considerable madurez y de que los creadores de contenido y los desarrolladores de herramientas tienen a su disposición un gran abanico de instrucciones y directrices, en el presente estudio cualitativo se concluye que los localiza-

dores siguen sufriendo las consecuencias de prácticas de internacionalización deficientes y de herramientas de traducción poco ergonómicas.

Palabras clave: localización, aplicaciones web, desafíos, internacionalización, sistemas de memoria de traducción

1. Introduction

The localization industry stresses the importance of cultural adaptation of products and services for their success in target markets (DePalma 2006; Schäler 2007). Unfortunately, the impact of localization on a given business often becomes visible in society only when its results are poor. There are a number of authors that have explored translation mistakes in localization. Diéguez and Lazo (2011) analyze successes and errors found in localized websites and categorize the translation techniques followed according to Hurtado Albir's classification (2001: 266-271). Jiménez-Crespo has written extensively about the corporate website as a text genre from different perspectives (2008; 2009a; 2009b; 2011a; 2011b; 2012; 2013), and has proposed a holistic error typology based on a monolingual comparable corpus of Spanish original and localized corporate websites. His research provides an additional empirical methodology to current quality assessment systems in the localization industry, which lack a comprehensive outlook and could benefit from aspects identified in his error typology such as pragmatic errors (Jiménez-Crespo 2011a). Additionally, the quality of website localization has also caught the attention of researchers like Medina and Ramírez (2015), who have evaluated the quality of the "Products" section from SME corporate websites.

Pym (2010) highlights the lack of studies about translation mistakes in localization, despite the severe consequences these mistakes have on businesses. A case to illustrate this took place in 2015, when the well-known Spanish retailer Zara (from the Inditex retail group) published in their German online shop a new model of sandals called "*dreifarbige Sklaven Sandalen*" (direct translation from the Spanish "*sandalias de esclava*", in English "three-colored slave sandals"). According to the RAE Spanish dictionary (Royal Spanish Academy), the word "slave" ("*esclava*") in Spanish can also refer to a kind of simple bracelet design. Therefore, Zara apparently used the word "slave" in an attempt to compare their sandal design to that of the bracelet. However, translating "*sandalias de esclava*" literally into "*dreifarbige Sklaven Sandalen*" immediately triggered the offense from the German audience because "*Sklaven*" does not have the same meaning as in Spanish (type of bracelet). This error went viral on social media (as can be seen on Twitter under the hashtag #sklavensandalen), and Zara had to issue a press release explaining that they do not promote slavery and it was a translation mistake. It was, nevertheless, too late and criticism spread to other business areas, such as the working conditions of their labor in developing countries.

Although they apologized and removed the word “slave” from the design name, the company reported a decrease in their sales in Germany the days following the “translation mistake” (lavanguardia.com, 2015). Germany is one of Zara’s biggest markets and therefore this issue had severe consequences.

In order to provide content with optimal quality and adequate localization, translators need to have the right competences and tools. Conversely, the reality of the translation and - especially - the localization industry does not always allow translators to make the most out of their translation skills. Deadlines are usually tight, translation instructions might not be very clear and the translation environment limits the way translators work. According to Alonso (2016), professional translation environments might currently be ruled by conflict, opacity and mistrust between translators and direct clients or managers, due to the computer-mediated nature of communication and of translation production networks (Abdallah and Koskinen 2007). Localization is often the last stage before content is published (Herrmann and Sachse 2005: 69) and, depending on the process, it may happen that localizers do not have the freedom or the possibility to make the changes necessary to adequately adapt the content to their markets. Additionally, communication barriers between authors and localizers frequently prevent feedback to flow along the globalization process, which would be greatly beneficial for content creation (Fenstermacher 2006: 82).

This paper aims at exploring the challenges that localizers face when they are exposed to the localization of a web application project. Given that there can be a myriad of challenges in this process, this qualitative study focuses on how the “internationalized text” (Pym 2004), or the lack of proper internationalization, can affect the process. In addition, since the intersection between translation and technology is inherent in localization (Jiménez-Crespo 2010) and it affects how localizers work, the translation environment has been taken into consideration in the present study. In particular, the translation memory segmentation process has been observed as a potential challenge that translators have to overcome.

In order to identify translation challenges arising from the localization of web applications, an English monolingual corpus of web applications has been analyzed. In this paper the concept of *challenge* is essentially understood as the notion of *translation problem*, which has been widely analyzed by different authors in Translation Studies, such as Wilss (1982), Lörcher (1991), Kiraly (1995), Presas (1996), Nord (2005), Toury (2010) or PACTE group (2011), among others. Although exploring this complex concept in detail is not the purpose of this paper, a definition of *translation problem* will be provided to frame the perspective of the study:

A translation problem is an objective (or inter-subjective) transfer task which every translator (irrespective of their level of competence and of the technical working conditions) has to solve during a particular translation process.

(Nord 2005: 166)

As will be seen in this empirical study, many of the translation challenges can be solved more or less successfully depending on various factors but they are still considered translation problems. Therefore, according to the perspective of this study, a translation problem is viewed as such regardless of whether it can be solved or not and regardless of the experience or “level of competence” of the translator, who might have been exposed to a particular challenge in the past and learnt to overcome it. That, however, does not make the challenge itself less of a challenge; it just makes it easier to sort out for a given translator.

This paper intends to depict some of the challenges that localizers face when they take on the localization of a web application which, if not dealt with adequately, could cause localization and translation errors. Therefore, this qualitative study should be seen as an attempt to explore the previous step to the localized outcome (the translation stage). Unfortunately, due to non-disclosure agreements signed by translators - among other factors - researchers might find it difficult to observe and reflect on a paper what translation challenges localizers deal with in professional projects and how they solve them (Rojo 2013: 71). This could be seen as a methodological constraint imposed by the localization industry processes. In this sense, the present qualitative study aims at exploring the localization of web applications at the translation stage. In order to do that, an empirical approach based on a corpus - as recommended by Olohan (2004) and Gamero (2001) cited in Jiménez-Crespo (2011a: 319) - together with the researcher’s intuition and professional experience in this field have been used to determine what constitutes a localization challenge.

Since this study focuses on the localization of web applications, section 2 covers basic concepts related to localization. Section 3 presents the topic and the theoretical background behind each of the challenges identified. Section 4 explains the methodology followed and illustrates those translation challenges with examples from the analyzed corpus. Finally, section 5 highlights the conclusions of the study.

2. Localization

The localization industry was born in the eighties as a result of the technology boom and the arrival of desktop computers to the general public (Castells 2005; Esselink 2003). As technology became more and more present in the daily life of ordinary people, the demand for computer programs in local languages increased. A new translation profile was required; mainly a professional translator with technical skills who could embark on new and technologically advanced projects. As Esselink and Cadieux (2002: 2) put it: “when people started translating software, some of the changes required were not, strictly speaking, translation: changes to character encodings, date and time formats, sorting rules, etc.” Due to the need of specialized teams to translate or localize software, many high-tech companies outsourced their localization projects to translation vendors in Europe, mostly in Ireland, which offered certain tax benefits to multinational high-tech companies based in Ireland (Esselink 2003). Mi-

crosoft and Oracle, among many others, had their European headquarters in Dublin and, as their need for localization services grew, the number of localization vendors established in Ireland grew as well (e.g. INK, later Lionbridge).

The term *localization* has been traditionally defined by LISA (Localization Industry Standards Association)¹ as:

Localization involves taking a product and making it linguistically and culturally appropriate to the target locale (country/region and language) where it will be used and sold.

(LISA 1998: 3)

Although this definition does not specify what kind of products are typically localized, in a broad sense localization refers to adapting some kind of technology or digital product to a given target culture from several perspectives. As GALA² (Globalization and Localization Association) explains:

True localization considers language, culture, customs, technical and other characteristics of the target locale. While it frequently involves changes to the software writing system, it may also change the keyboard usage, fonts, date, time and monetary formats. Graphics, colors and sound effects also need to be culturally appropriate.

(GALA 2013)

Thus, when a new piece of software is designed to be launched in ten different international markets, localizers step in to adapt it culturally and linguistically to make sure that its users feel that it has been originally written and designed in their own language. And yet, that goal is not so easy to achieve if the product has not been properly internationalized, as it will be shown later on.

According to Jiménez-Crespo (2011: 4), there are five types of localization: software, websites, video games, small devices and multimedia content. However, there are two primary and distinctive localization processes: software localization and website localization or, as Mata (2005: 190) suggests, computer program localization (*Localización de productos informáticos* or LPI) and web content localization (*Localización de contenido web* or LCW). The former refers mainly to software products but also to mobile apps, video games and software documentation and the latter applies to products hosted in or created by technologies traditionally linked to the World Wide Web.

Software localization has been defined by Esselink (2000: 57) as “the translation of all graphical user interface (GUI) components of a software application, such as dialog boxes, menus, and error or status messages displayed on screen”. Software localization involves working with or working around elements from the programming environment or processes, like placeholders, control codes, and concatenated strings. Furthermore, software localization implies taking into account aspects such as space

restriction, formats conversion, lack of context, bug fixing and image localization (Alonso and De la Cova 2013).

Space restriction is a particularly challenging aspect in software localization because text space in a software application is limited (even more in mobile applications). Therefore, the possibility of text expansion or restriction should be considered. Languages do not take the same space or character length for a given text. For example, Spanish uses 17% more characters than English for the same text (Oliver, Moré, Climent 2008: 178).

In addition, image files and multimedia content are increasingly part of software localization projects but their localization is seen by companies as quite an endeavor more from the economic and organizational perspective than from a technical point of view (Mata 2009).

In terms of website localization, although several authors have defined it (Corte 2002; Cronin 2003; Sandrini 2005; Pym 2011a), for the purpose of this study, the following definition will be used:

A complex communicative, cognitive, textual and technological process by which interactive digital texts are modified to be used in different linguistics and sociocultural contexts, guided by the expectations of the target audience and the specifications and degree requested by initiators.

(Jiménez-Crespo 2013: 20)

This definition stresses the importance of the target audience and the specifications requested by the client or the product manufacturer, which is relevant to this study because those specifications can greatly impact the translation process and, to a certain extent, limit it.

Although software and website localization still entail different processes and requirements, the difference between them are starting to fade out. Web applications share some features of client-server traditional programs but are generated dynamically using the web browser as a client. As Yu and Offutt (2002: 5) explain, web applications generally work like this: “a client first retrieves information from servers in the form of HTML files, then sends requests to servers, and finally expects replies as HTML files.”

It is therefore in this workflow of content where localizers intervene and where – as will be explained below - they face a number of challenges posed by the internationalization aspects of the text, as well as by translation tools themselves.

The situation of these challenges can be illustrated by the “dialect of resistance and accommodation” (Pickering 1995 in Olohan 2011: 344). According to this “dialect”, resistance is offered by an entity, for example, technology; and accommodation is seen as the human response to that resistance. Olohan (2011: 342-355) applied this sociological theory to translation studies and, through the analysis of translators’ posts on a TM tool online forum, she identified the dialect of resistance and accommodation

(“dance of agency”) in the interaction between the TM tool and the translators. In the wider context of localization processes, the internationalized text and technological barriers could provoke resistance among translators; whereas accommodation would take place when translators, forced by their *skopos* - together with tight deadlines and client expectations as depicted by Alonso (2016) - work around these challenges and end up aiming to produce an acceptable output.

3. Challenges in the localization of web applications

Although web applications can cause a variety of challenges for translators, due to space limitations, this study does not cover all of them but instead focuses on internationalization related problems. In particular, it discusses to what extent internationalization deficient practices (both technical and language related) leave certain traces in source texts that constrain translation activity. In addition, since localizers generally work with translation memory systems, challenges related to how the source text is segmented and presented to translators have also been taken into account.

Before moving to the empirical analysis of our corpus, we will review the existing literature pertaining to our object of study, i.e. localization challenges related to internationalization factors and segmentation processes. More particularly we focus on: i) challenges caused by software internationalization deficient practices, ii) challenges resulting from inadequate content internationalization, and iii) challenges due to the rigidity of the segmentation of translation memories.

3.1. Software internationalization

The internationalization process takes place during product development in order to enable localization:

Internationalization (I18n) is the process of generalizing a product so that it can handle multiple languages and cultural conventions without the need for re-design. Internationalization takes place at the level of program design and document development.

(LISA 1998: 3)

Software internationalization is critical for the correct localization of a product, and it comprises two main activities: 1. Separating text from the development code (so that it can be easily translated in an independent resource), and 2. Enabling the code to support linguistic and cultural adaptation (Esselink 2000; McKethan and White 2005; Schäler 2007; Massion 2011).

In terms of the first activity, if the text and the source code are not appropriately separated there can be such complex and costly localization problems that localization might even be canceled. Therefore, programmers should separate user interface text and source code according to the set guidelines of the development environment

(Herrmann and Sachse 2005: 47). Although the separation of text for translation is the right practice to follow, it can trigger other sorts of challenges for localizers (see sections *User interface text separation* and *Ambiguity*).

With regards to the second activity, when developing a piece of software, the engineer should program the code in such a way that it will be able to display bi-directional text (left-to-right or right-to-left), e.g. to handle its localization in Hebrew. Additionally, it should allow international characters, such as Japanese *kanjis*, if it is going to be localized in that language, for which they need to make sure that character encoding is right. Therefore, it is paramount to decide whether specific software is going to be localized further down the line or not to avoid unnecessary problems and costs after the software has already been developed (Herrmann and Sachse 2005; Asnes 2007; Horvath 2007; Yang 2007).

In addition, there are certain international practices to be considered when developing software so that its localization can be carried out appropriately and without causing problems for translators. Most leading technology manufacturers provide detailed guidelines on how to internationalize their products correctly, such as Microsoft, Oracle or Google, as well as web technology contributors as the W3C, which offers broad web internationalization guidance in its “W3C Internationalization (I18n) Activity”³ website.

Horvath (2007: 3) suggests a list of ten internationalization tips to overcome most common internationalization challenges. They range from using Unicode functions and methods to preparing a translation kit that contains all necessary information for translators. Among those ten tips, two are especially relevant for this study: user interface text separation and avoiding ambiguity.

Although internationalization is a widely documented process and there are numerous best practices guidelines available for publishers to use, localization problems can persist if those are not implemented. As Dunne (2006: 6) points out:

The relative success of translation and localization efforts depends to a great extent on the successful implementation of internationalization strategies. However, these in turn depend on an enterprise level commitment to globalization strategies.

Moreover, the recent Multidimensional Quality Metrics (MQM) framework, which defines quality metrics for translation quality assessment, includes internationalization as one of the main dimensions of the ten identified:

Internationalization covers areas related to the preparation of the source content for subsequent translation or localization. Internationalization issues may be detected through problems found in the target (particularly from those included in Locale convention (locale-convention), but an Internationalization audit is generally conducted separately from a general assessment of translation quality. (Lommel, Burchardt and Uszkoreit 2016)

In sum, these details reveal that although internationalization is widely implemented for content globalization and best practices documentation are available, it is still a cause of concern in the field in terms of quality assessment, and also in terms of costs inefficiencies (LISA 2007).

3.1.1. User interface text separation

As mentioned earlier, separation of text from code is critical for the correct and efficient localization of a product. In fact, the “Mozilla Localizability Guidelines” mention as their first recommendation “Don’t mix data and code” (Mozilla 1998) referring essentially to avoiding hard-coded strings and separating text in a resource file. A resource script file is “a text file containing descriptions of resources from which the resource compiler creates a binary resource file” (Esselink 2000: 473). *Hard-coding* is a coding process that involves “the embedding of translatable strings in the body of programming code rather than in separate resource files” (Esselink 2000: 469). To put it another way, when an element such as a name or a message is hard-coded, the translator does not have access to it in context (or at all); meaning that the linguistic context where it appears (sentence or TM segment) does not contain the element itself (which is embedded in the code). Several internationalization best practice guides (Mozilla 1998; Vine 2002; Horvath 2007; Yang 2007) advice against hard-coding because it can potentially cause translation quality issues, translation inconsistencies or the publication of outdated or untranslated content.

Similarly, engineers resort to different ways of using elements that work like placeholders but are not accessible to translators. Placeholders or variables are defined as “characters that are usually preceded by a percentage (%) sign and replaced by another word, value or string at application run-time” (Esselink 2000: 68). This is illustrated in the following example drawn from our corpus:

Are you sure you want to reset ``’s password?

On this example, the HTML element `` would be replaced at runtime by the username of the person whose password will be reset (i.e. Are you sure you want to reset Peter’s password?). Wrapping text with `` tags provides a hook to an element most likely via JavaScript⁴ (Roberts 2014). If the `` element was a placeholder, the translator would have access to it and would be able to move it where necessary depending on their language structure. For example, in Spanish the order of the possessive noun phrase elements would be reversed:

¿Seguro que deseas restablecer la contraseña de ``?

However, in this particular example, the `` element would most likely not be accessible in a TM environment and therefore the localizer would not be able to edit it. The sentence would be parsed in two different source segments (SS):

TM SS 1: Are you sure you want to reset
TM SS 2: 's password?

Although in this case the translator could tweak the phrasing to adjust to the Spanish language structure, the solution is far from ideal because the TM target segments (TS) would not be accurately stored (as will be described further in section 4.2.3.):

TS 1: <i>¿Seguro que deseas restablecer la contraseña de</i>
TS 2: ?

3.1.2. Ambiguity

The second internationalization deficient practice that Horvath (2007: 3) advises against is *ambiguity*, which results mostly from not having context in GUI texts (either linguistic or visual context).

Although separating text from source code is a fundamental internationalization practice, it means that the GUI text will be stored in a resource file or database (basically in a correct resource format) without context. That resource file then is converted to a file format that translators can use in their translation memory systems (e.g. XLIFF file).

The source files are usually programming code files-e.g. instructions in the programming language C++- and resource files (with the extension .rc), which include user interface elements such as dialog boxes, which constitute the main elements to be translated. (Sandrini 2008: 170)

Therefore, if the software strings do not contain contextual information, they might be ambiguous and difficult to understand (Massion 2011; Horvath 2007). Unfortunately, this is too often the case (Safar and Machala 2010). Figure 1 is an example of a typical resource file where the text of the software is stored:

Figure 1. Resource file of WinHTTrack

```

GROUPBOX      "On hold",IDC_STATIC_delay,20,122,225,37
LTEXT         "Transfer scheduled for: (hh/mm/ss)",IDC_wait,25,132,215,8,WS_DISABLED
EDITTEXT     IDC_hh,25,143,16,12,ES_AUTOHSCROLL | ES_NUMBER
EDITTEXT     IDC_mm,42,143,16,12,ES_AUTOHSCROLL | ES_NUMBER
EDITTEXT     IDC_ss,60,143,16,12,ES_AUTOHSCROLL | ES_NUMBER
GROUPBOX     "" ,IDC_STATIC,7,167,242,31
CONTROL      "Save settings only, do not launch download now.",IDC_select_save,
             "Button",BS_AUTORADIOBUTTON | BS_MULTILINE,12,174,233,20
END

IDD_wizard DIALOG 0, 0, 190, 98
STYLE DS_SETFONT | WS_CAPTION | WS_SYSMENU
CAPTION "Wizard query"
FONT 8, "MS Sans Serif"
BEGIN
EDITTEXT     IDC_reponse,106,58,77,12,ES_AUTOHSCROLL
DEFPUSHBUTTON "OK",IDOK,133,77,50,14
LTEXT        "Your answer:",IDC_STATIC_answer,15,62,87,8
LTEXT        "" ,IDC_question,7,7,176,47
END

IDD_inprogress DIALOG 0, 0, 361, 267
STYLE DS_SETFONT | WS_CHILD
FONT 8, "MS Sans Serif"
BEGIN
LTEXT        "In progress:",IDC_STATIC_inprog,15,7,70,8
LTEXT        "" ,IDC_inforun,85,7,265,8
GROUPBOX     "Information",IDC_STATIC_informations,7,26,343,59
LTEXT        "Bytes saved:",IDC_STATIC_bytes,15,40,65,8
LTEXT        "" ,IDC_i0,85,40,110,8
LTEXT        "Links scanned:",IDC_STATIC_scanned,199,40,66,8
LTEXT        "" ,IDC_i2,274,40,72,8
LTEXT        "Time:",IDC_STATIC_time,15,50,65,8
LTEXT        "" ,IDC_i1,85,50,110,8
LTEXT        "Files written:",IDC_STATIC_written,199,50,66,8
LTEXT        "" ,IDC_i6,274,50,72,8
LTEXT        "Transfer rate:",IDC_STATIC_trate,15,60,65,8
    
```

In the previous figure, the savvy localizer would be able to identify certain elements (buttons, menus, etc.) that would add some kind of context to their translation. Nevertheless, quite frequently, the file sent to translation would look very much like this, i.e. a list of strings without any contextualization or information of the nature of the user interface component:

Figure 2. GUI string list of WinHTTrack

```

Archivo Edición Formato Ver Ayuda
In progress:
In progress:
Follow external links
Follow external links
Test all links in pages
Test all links in pages
Try to ferret out all links
Try to ferret out all links
Download HTML files first (faster)
Download HTML files first (faster)
Choose local site structure
Choose local site structure
Set user-defined structure on disk
Set user-defined structure on disk
Use a cache for updates and retries
Use a cache for updates and retries
Do not update zero size or user-erased files
Do not update zero size or user-erased files
Create a Start Page
Create a Start Page
Create a word database of all html pages
Create a word database of all html pages
Build a complete RFC822 mail (MHT/EML) archive of the mirror
Build a complete RFC822 mail (MHT/EML) archive of the mirror
Create error logging and report files
Create error logging and report files
Generate DOS 8-3 filenames ONLY
Generate DOS 8-3 filenames ONLY
Generate ISO9660 filenames ONLY for CDROM medias
Generate ISO9660 filenames ONLY for CDROM medias
Do not create HTML archive names
    
```

Lack of context is one of the main challenges that translators face when localizing a piece of software (Esselink 2000; Ludwigsen, Williams and Polis 2009; Safar and Machala 2010; Sikes 2010; Jiménez-Crespo 2013; Dunne 2015; Edwards 2015). Am-

biguity can cause confusion, translation errors and, ultimately, it can affect the quality of the localized product negatively (Herrmann and Sachse 2005). Words in isolation can cause confusion, have different meanings depending on the context (Bernal Merino 2007: 31-32) and they can also create problems to Machine Translation systems when options are not appropriately tagged (Roturier and Lehmann 2009).

To avoid working with de-contextualized strings that show in the resource file without any textual order, developers should include a description field where they can enter comments in order to provide context and additional information for translators (Ludwigsen, Williams and Polis 2009).

As Edwards points out (2015: 20):

(...) context is so critically important to our work because so much depends on conveying the right information across linguistic and cultural barriers. Without all the proper contextual cues and metadata, our jobs become extremely challenging — if not even impossible in some cases.

This process of localizing text without context or descriptions could be termed “blind localization” because translators work very often without knowing what they are actually translating.

3.2. Content internationalization

As described in the previous sections, the term *internationalization* mainly applies to the technical process of designing a software or digital product in such a way that it enables localization; alternatively, the term can also apply to writing content with an international audience in mind (Alonso and De la Cova 2013). This concept is broadly referred to as “writing for translation” (also “writing for an international audience” or “writing world ready content”), but to emphasize the importance of considering international aspects when writing content, in this paper the phrase “content internationalization” is the one primarily used. As Brown (2003: 4) states: “Writing for translation requires the technical writer to express complex concepts in terms clear enough to move easily from one language to another”.

Basically, writing for translation involves thinking ahead and writing text with an international audience in mind when a product is going to launch globally. This is central in avoiding problems at the localization/translation stage, like unnecessary costs and quality issues (Hoft 1995; Amant 2005; Sichel 2009; Yang 2007). In addition, Keller (2011) points to resulting time inefficiencies when working with TM systems as a further problem.

In particular, unnecessary costs can be prevented to a large extent if writers take into account that their output will be sent for translation but, unfortunately, that does not happen as often as it should (Brown 2003; Sichel 2009), as will be shown in section 4.2.2. Localization is a more expensive task than writing; for example, manufacturers may want to take into consideration that “an average of \$4 is spent on localiza-

tion for every \$1 spent on technical documentation” (Brown 2003: 4). Therefore, for a business that values their ROI (return on investment), this data should make them rethink their writing process when localization enablement is needed.

Because every culture has different ways of conveying basic information, it seems sensible that technical writers are aware of them in order to avoid problems and to help their companies prosper in a world where online communication is essential (Amant 2001). However, as it is not realistic to expect that writers would learn in detail about global cultural differences, there is a considerable amount of guidelines and manuals to help them with that task. This is particularly relevant for technology companies that have a substantial international presence and whose revenues largely come from international markets. For instance, Microsoft, Google or Symantec have large teams of writers (also called technical writers, editors or communicators). As Amant (2000: 326) points out:

English’s status as an international language does not mean that English-speaking technical communicators can now rest on their linguistic laurels. Rather, technical communicators should be aware of important technical publications printed in languages other than English in order to get a more comprehensive picture of the developments in a certain field.

Text written for translation should avoid culture-specific and location-specific references (Kamerer 2003), as they can be difficult to convey in other languages. Visual representations can also be problematic if they are transferred to international markets, although they are a very effective means of communication if used in the right way (Amant 2005).

Apart from the fact that the text should be written with translation in mind, the contextual information helps translator learn about the subject matter and bridge the gap between cultural differences (Flint et al. 1999: 239).

As established above, cultural references are one of the key elements to consider when writing content for an international audience. Hoft (1995) refers to these elements as *international variables*: “International variables are the localizable elements. International variables identify superficial and deep cultural differences” (Hoft 1995: 19). Usually, these variables are related to politics, economy, religion, education, linguistics and technology.

In order to help writers create “localization friendly” content, companies such as Microsoft and Mozilla create their own internationalization guidelines. Similarly, there is a significant amount of scientific production related to writing for translation primarily in the Technical Communications field. Nonetheless, there is only a limited amount of scientific production arising from Translation Studies about the importance of designing technical content for a global audience. De la Cova (2014) suggests a categorization of guidelines for international writers, specifically designed for web content localization. These categories include cultural references (e.g. humor), time and localization references (e.g. date formats), clear writing (e.g. avoiding ambiguity),

world-ready wording (e.g. rethinking slang), acronyms (e.g. DIY), colors and images (e.g. cultural-rich images) and punctuation (e.g. number formats).

3.3. Rigidity of translation memories

The third translation challenge highlighted in this paper derives from the rigidity of translation memories (TMs).

Translation memory is a technology that enables the user to store translated phrases or sentences in a special database for local re-use or shared use over a network. Translation memory systems work by matching terms and sentences in the database with those in the source text. If a match is found, the system proposes the ready-made translation in the target language.

(Esselink 2000: 362)

Born in the seventies and widely implemented in the nineties (Somers, 2003), TMs have evolved considerably in the last decades, becoming an essential tool for professional translators and other language services providers. TMs have changed and shaped the way translators work (Bowker 2002) and have brought benefits in terms of cost savings and productivity gains (Lagoudaki 2006; O'Hagan 2009). Consequently, there is a large volume of studies related to the impact of TMs on the translation process (Bowker 2005; Mossop 2006; Biau Gil and Pym 2006; Jiménez-Crespo 2009; Pym 2011b; Olohan 2011; Christensen and Schjoldager 2011; LeBlanc 2013; Alonso 2015; Alonso and Calvo 2015; Bundgaard, Christensen and Schjoldager 2016). Research topics range from functional aspects about TMs, to the way they alter the translation process or to their influence on cognitive processes.

LeBlanc (2013) has conducted a study with Canadian translation vendors to evaluate their perception of translation technology, in particular regarding TMs. The results show the main advantages and disadvantages of using this technology from their perspective. On the one hand, among the advantages, LeBlanc highlights that TMs help increase productivity; they improve consistency; they eliminate repetitive work; they are used as databases; and they have a pedagogical function. On the other hand, among the disadvantages, translators have argued that TMs change their relationship with the text (due to segmentation); they are a barrier to creativity; they make translators passive; they have an effect on their natural reflexes; they make beginner translators too dependent on them; they are sometimes polluted and contribute to error propagation; they have a demanding impact on their productivity requirements; they are used as rigid guidelines for using exact or full matches; and finally, they can potentially have a negative effect on translators satisfaction if misused (LeBlanc 2013: 6-10).

One of the main challenges detected in the present study comes from the process of *segmentation*. Segmentation is one of the five main processes of TM systems: text segmentation, alignment, indexing, search and retrieval (Lagoudaki, 2006: 3). It is de-

defined as the “division of text into translatable units, such as sentences or paragraphs” (Esselink 2000: 473) or “other more or less easily distinguishable text portions, such as titles” (Somers 2003: 34). When translators enter their translations in target segments, the source and the target segments form the so-called “translation unit”.

Different authors have focused on segmentation and how it affects the translation process (Dragsted 2006; Colominas 2008). For instance, Colominas (2008: 352) affirms that adding sub-sentential segmentation (chunk segmentation) to TM technologies might enhance their recall (target-text proposal) and precision (usability).

Challenges related to segmentation were also mentioned by translators in LeBlanc’s study, generally with regard to the inflexibility of the sentence-by-sentence approach, which they describe as too mechanical and unnatural and possibly leading to problems in the cohesion of the text (LeBlanc 2013: 9). According to Bass (2006: 76), segmentation is one of the technological barriers identified in his study as obstacles to quality in the localization industry. Another relevant study (Jiménez-Crespo 2010: 203) comparing original and TM translated texts from the same genre shows that translated text replicates source superstructure, which would imply that TMs do restrain and constrain translators.

4. Empirical study

4.1. Methodology

This is a qualitative and descriptive study based on a single monolingual English *ad hoc* corpus composed of the GUI strings of three web applications from the cloud storage and social media field. The present study is a preliminary work related to a wider PhD research project (De la Cova, in progress) in which localization problems are being identified in a single monolingual English corpus and categorized following a proposed set of criteria.

According to EAGLES (1996), a corpus is “a collection of pieces of language that are selected and ordered according to explicit linguistic criteria in order to be used as a sample of the language”. The corpus analyzed in this study is a single monolingual English *ad-hoc corpus* of 101,263 source words (18,911 strings), composed of the GUI strings of three web applications. For illustrative purposes, we have provided translations into Spanish when applicable.

These web applications have been chosen according to representativeness criteria in the application category they fall under, as they are some of the most used cloud storage and social media services of the last years.

In terms of corpus size, it satisfies the research purpose of this preliminary study. Although there does not seem to be an agreed optimal corpus size among researchers (McEnery and Wilson 2001, Sinclair 2002, Corpas and Seghiri 2006, Reppen 2010), some authors, such as Kennedy (1998 in Olohan 2004: 46), agree that a big corpus is not necessarily better than a smaller one and that the aim of the research should

shape the corpus design criteria. Similarly, Bowker and Pearson (2002: 45) state that “there are no hard and fast rules that can be followed to determine the ideal size of a corpus”, and the researcher should determine what is the appropriate size depending on the purpose of the project and the availability of data. These authors suggest 25,000 words as an initial goal for a corpus size, which could be expanded.

Given the nature of the texts and the purpose of this analysis, a manual analysis seemed the most appropriate approach. As argued by Sinclair (2000 in Olohan 2004: 62-63), in qualitative studies corpus tools might be less useful than in automated analyses, where annotated corpus seem more suitable. Moreover, since the aim of the study was to observe the source text as translators do when they undertake a localization project in order to identify potential challenges, we concluded that using a TM tool would be a feasible approach. As a result, our corpus was processed in a TM tool, and segments were analyzed in the TM environment.

For the present study, the corpus has been processed in Smartling⁵ Translation Management System because it is a tool specifically designed for websites and dynamic web applications. Smartling TM follows regular industry segmentation practices and includes standard TM features. One of the most innovative aspects of the Smartling TM system is that it is cloud-based, which appears to be the industry tendency for translation software (DePalma 2015; Toon 2015).

In terms of the object of research, as outlined in the previous section, for the purpose of this study, only translation problems related to or stemming from internationalization factors have been selected in our corpus of web apps. Additionally, since the source text is generally presented to translators in a TM system, certain challenges caused by it have also been taken into account. With the aim of illustrating these types of localization challenges, the following sections show the results from our corpus analysis.

4.2. Description of challenges

4.2.1. Challenges caused by software internationalization deficient practices

In terms of software internationalization practices, two principal challenges have been identified in the corpus. Firstly, challenges subsequent to not separating appropriately text and code. And secondly, challenges related to ambiguity.

4.2.1.1. User interface text separation

The extraction of text from code into a separate file (resource file) is an essential internationalization practice to avoid localization problems. When an application is not appropriately internationalized, it can happen that not all text is separated in a resource file. As a result, translators might not have access in the source text to certain localizable elements that are necessary for linguistic or stylistic correctness. This can be seen in the following example.

**Plan changes will be applied to your next billing date on **

The string above is segmented by the TM system as shown below.

TM SS: Plan changes will be applied to your next billing date on.
--

As explained in section 3.1, the red element behaves like a placeholder but it is not presented in the source text; therefore, translators might have difficulties in finding out what it is.

In this case, translators might assume that the proposition “on” is followed by a date with the format of month and day (and optionally, year), such as “July 1st, 2016”, but it could be followed instead by the segment “the last day of the month” or “Friday, July 1st”, to mention a few options. Without further context or access to isolated elements, translators might want to play it safe and avoid making any kind of grammar inconsistency and therefore, translate the strings as below:

TS: <i>Los cambios de plan se aplicarán en la próxima fecha de facturación:</i>

4.2.1.2. Ambiguous strings

Context is fundamental for proper translation as explained above. Unfortunately, the internationalization process, though necessary, often causes the de-contextualization of user interface strings.

The two following segments are illustrative examples of de-contextualized strings that can pose quite a challenge to translators:

TM SS: Logged in

TM SS: Removed the sign-in URL

Without additional context, one would have serious difficulties translating these strings into Spanish (and probably into other languages) because there is not an explicit subject in any of them. In the first example, it is unknown whether one person has logged into a corporate email account or whether two people have logged into it. Similarly, in the second example, it is not clear whether “a person has removed the sign-in URL” as opposed to “a glitch has removed the sign-in URL”. Therefore, without further information, a wide variety of possible scenarios could apply depending on the web application features. As before, the safest and most neutral translation would probably be to provide an impersonal translation in Spanish:

TS: <i>Sesión iniciada</i> or <i>Se inició sesión</i>
TS: <i>URL de acceso eliminada</i> or <i>Se eliminó URL de acceso</i>

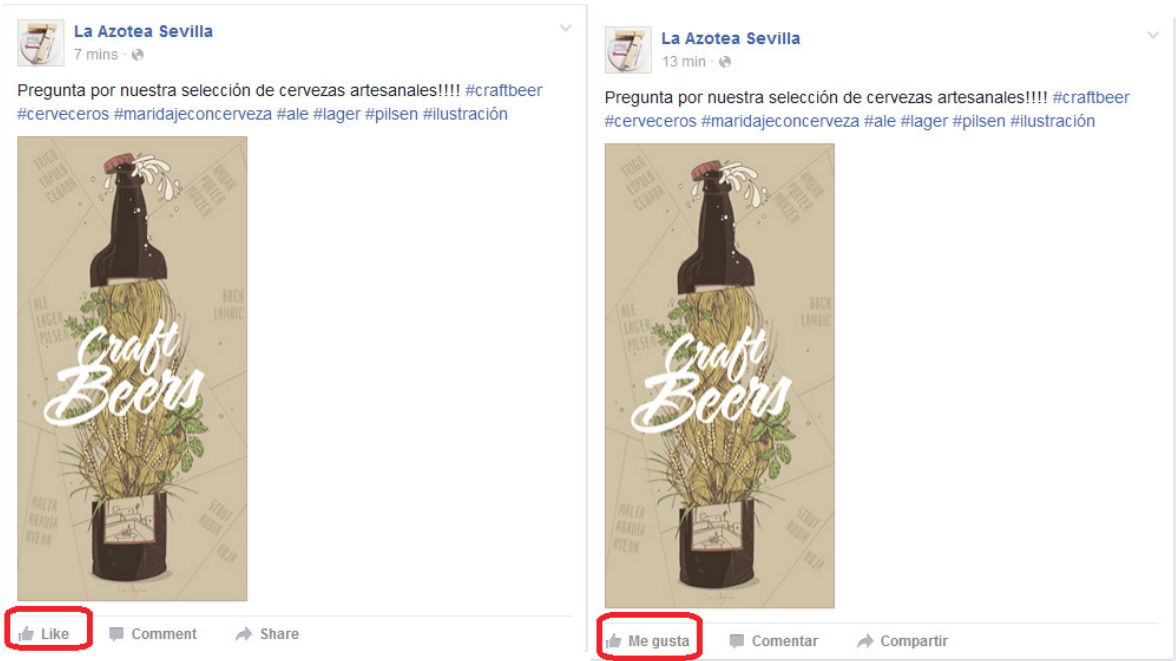
In this case, it was later found out that there was an implicit singular subject on the strings and therefore they could have been translated as “*Ha iniciado session*” and “*Ha eliminado la URL de acceso*” respectively. This challenge would have been easier to overcome had there been a comment or a description with additional information on the user interface strings, as explained in section 3.1.

Another ambiguous example found in the corpus is the following:

TM SS: Like “name”

As user interface strings are usually extracted without context in a separated file, possibly the first reaction of localizers of web applications would be to translate this string as the popular phrase of social media “Like” (in Spanish “*Me gusta*”), assuming that the web application they are translating has some kind of “Like” button. In social media sites or applications, the button or option “Like” is generally used to click or tap on a post (picture, comment, etc.) that a user likes on a given page. Facebook is the company that made this phrase popular and it has now spread to other social media websites like Pinterest and Instagram, although they use different icons (a thumb-up, a heart, etc.) to illustrate the “like” action:

Figure 3. Facebook Like button in English and Spanish



Alternatively, the string might simply refer to a prepositional phrase (preposition + noun), as in “Like Maria”. In this case, unless translators are provided with further details, they might follow their intuition and risk translating the string as “*Me gusta*”, potentially entering a translation mistake in the target text and consequently polluting the TM (which was one of the drawbacks of using TMs according to translators in LeBlanc’s study). The string actually referred to “Like” as preposition (e.g. “*Como María*”) and not to the social media phrase:

TS: *Como* “name”

In addition, the phrase “Like” introduces a wide variety of linguistic questions and concerns when translated into Spanish (and other languages). For instance, when people “like” a post on a given page, the text to describe that action shows the number of people that have liked that post, e.g. “5 Likes”. This phrase would probably be translated into Spanish using “*Me gusta*” because that is the most widespread translation, but as the source phrase is pluralized (“Likes”), translators might have doubts on how to write it: *5 Me gusta*, *5 me gusta*, *5 “Me gusta*”, etc. On top of that, the string “likes” in isolation might also make translators wonder whether it is a verb (third person singular) as in the example above or a pluralized noun. And that would open a new set of challenges.

4.2.2. Challenges resulting from inadequate content internationalization

As mentioned in section 3.2, “writing for translation” (or content internationalization) refers to writing content with an international audience in mind, knowing that the written text is going to be sent for translation and that certain neutralization guidelines need to be followed. Apart from cultural and location-specific references, language structures that can constrain translation are also discouraged. In order to help developers write localizable content, certain technology companies, such as Mozilla or Microsoft, publish detailed internationalization and localization guidelines which stress the importance of avoiding assumptions with regards to language structure and singularities (Mozilla 1998; Microsoft 2016). Among the different guidelines, they remind developers that English word order and lack of gender might not replicate well (or at all) in other languages.

To examine this challenge, two examples from the corpus will be analyzed.

TM SS: You found a %s!

The placeholder “%s” could potentially be replaced by any singular noun which makes sense in terms of the application features (file, folder, error, match, etc.). Since there are two genders in Spanish (masculine and feminine), “a” could theoretically be

translated by “un” or “una” when there is no context or string description, as shown in this string:

TS 1: <i>¡Has encontrado un/una %s!</i>

Or it could also be translated in other ways to avoid using “un/a”.

TS 2: <i>%s: elemento encontrado</i>

TS 3: <i>¡Se encontró %s!</i>

TS 4: <i>¡Has encontrado: %s!</i>

At application run-time, the placeholder would be replaced by an element (most likely depending on the user action), so the first segment would show in the user interface like “*¡Has encontrado un/una coincidencia!*” which certainly does not sound natural or correct in Spanish. The other segments would be displayed like “*coincidencia: elemento encontrado*”, “*Se encontró coincidencia*” or “*¡Has encontrado: coincidencia!*”, options clearly showing the user that this is an automatically generated text. Neither of them is ideal because the target user would probably feel the text as not written in their language. This problem could easily be solved if developers entered comments in the description field or if they used a different phrase or text to inform users that some element has been found in their system.

In the second case taken from the corpus, the translator will come across a similar challenge because writers have not taken into account the different constructions of languages:

TM SS 1: for the last

For this string, fortunately, there is some preview context. It is part of an application feature by which the user can generate reports on different measurable actions (saved items, posts published, items purchased, etc.) for a given period of time (e.g. week, 6 months, year, 2 years). The preview of the report feature would look something like this:

Show “saved items” for the last “week”

The underlined elements are four different translatable TM segments, and the quoted phrases are items on drop-down menus (that the user can choose from depending

on what kind of report they want to get). As a result, they are segmented in the TM system like this:

TM SS 1: Show
TM SS 2: saved items (or posts published, purchases)
TM SS 3: for the last
TM SS 4: week (or 6 months, year, 2 years)

The noun on TM SS 4 constrains the translation of “for the last” both by gender and by number in Spanish because the drop-down menu includes both masculine and feminine nouns (and plural masculine nouns) as options.

Considering that when an application is already developed and sent for translation, it is not likely that developers will want to make changes unless an important fix needs to be made, translators will have to work with the text sent for translation, and to creatively think for feasible solutions.

In the present example, a possible but not ideal solution would be to translate the string “for the last” as “*para anterior/es*”. “Anterior” is a neutral adjective in Spanish working for masculine and feminine, and a good option to avoid too many alternative options (*para el/la último/a*) that would interfere with the user interaction with the application. It is advisable to use a precise and concise language when translating software to make sure that the use of the software is not hindered by language (Microsoft 2016).

4.2.3. Challenges related to the rigidity of segmentation in TMs

As seen on section 3.3, the process of segmentation can heavily constrain the localization process. As Austerlühl (2006: 77) states:

Among the complaints from the translator community are the rigidity of source text structures, the dominance of the sentence or sub-sentence phrases as primary translation units, incompatibilities within one TM or between TM and term bases contents, faulty yet untouchable segments, the lack of creativity for the translator as autonomous text producer, the lack of co-text and context for the segments to be translated, and the lack of motivation or freedom to go beyond the simplistic source text structures and the preexisting translations imposed upon the translator by the TM system.

There are several challenges related to segmentation, but for the purpose of this study only two will be highlighted. Firstly, translators work with isolated units (segments) that potentially affect textual cohesion, especially because many TMs do not have a feature for segments merging which would be useful in many cases (as shown below) and because TMs generally do not allow for text structure changes. Secondly, and due to the singularities of every language, sometimes it seems unavoidable to

store segments incorrectly. Since sentences are split into segments, if source and target languages have different sentence structures, translators might have to play around with TM segments to produce a grammatically and stylistic correct sentence in the target language.

This two-fold segmentation problem can be exemplified with the following string found in the analyzed corpus:

Internal and external collaboration

This sentence is split into two segments in the TM system:

TM SS 1: Internal and external
TM SS 2: collaboration

Since merging segments is not allowed in the TM system used, it is almost impossible to store target segments correctly in the TM because Spanish usually requires that the noun precedes its adjective (its modifier) in a noun phrase. A potential translation would be:

TS 1: <i>Colaboración interna</i>
TS 2: <i>y externa</i>

As a result, the TM would save one translation unit as:

EN: Internal and external – ES: <i>Colaboración interna</i>

And the second translation unit as:

EN: collaboration – ES: <i>y externa</i>
--

Consequently, the TM would be polluted. There are other workarounds for this segment, but none of them would avoid this problem completely. Although this solution seems acceptable from a translation point of view, the pollution of the TM could affect productivity in future projects and hinder translation quality if they are not used cautiously (Bass 2006: 76).

5. Conclusions

Localization is everywhere. As a ubiquitous phenomenon, it is in the websites we read, in the devices we use and in the apps that make our life easier. However, translated content might not always sound natural in a given content, or might not even be correct, as exemplified earlier with the Zara translation mistake. In fact, some software manufacturers offer their users the possibility to report language problems they might come across (e.g. Google, Dropbox⁶, Pinterest).

As this paper has tried to show, the localization of web applications can pose several challenges related to internationalization inadequate practices and to technological barriers (e.g. TM segmentation).

In terms of internationalization factors, two main sets of challenges have been identified: one related to the internationalization of the software itself (technical process), and another related to “content internationalization”. The first set of challenges generally arises from the separation of text and code that, although essential for the localization process, can cause ambiguity problems (leading to “blind localization”) and the mixing of code and text in the resource file if the application has not been correctly internationalized. The second set of challenges pointed out is inadequate content internationalization (or writing for translation), which can constrain the localization practice when writers do not consider cultural or language differences, e.g. structure.

As regards to technological barriers, TM system alteration of the text through segmentation can seriously limit translators and cause linguistic and stylistic errors as well as impact text cohesion. As mentioned earlier in this paper, localization is characterized by the intersection between translation and technology (Jiménez-Crespo 2010) so, given the outlook of this study, segmentation was taken into consideration as one of the technological challenges that localizers face.

Programmers, technical writers and localization engineers can help overcome these problems. If isolated UI strings (due to the separation of text and code) included comments or descriptions, the task of translators would be easier. Moreover, if writers wrote content with an international audience in mind and following internationalization guidelines, translators would not feel constrained by the source text. There are multiple guidelines and best practices available for content creators. However, the missing piece for implementing those in the content creation process might be found in businesses making certain decisions based on ROI considerations since localization is a process constrained by economic decisions. Similarly, if more resources were invested in making sure that TM systems help translators produce a correct and natural output instead of making them resort to workarounds, then text cohesion and time efficiencies would surely improve.

Both the fact that translators are only one of the actors involved in the translation production networks (Abdallah and Koskinen 2007) and that internationalization strategies often follow beyond the scope of the translation process serve as arguments for adopting a wider approach to the topics discussed in this paper. One could say that

translators at times lack the necessary freedom to create correct and natural target texts. As Harcz (2016: 23) argues:

The extent to which liberty can be taken when rendering a script from one language to another is determined by several factors. Most notably: the targeted audience; the purpose (or intended use) of the translation; the subject matter of the document; the client who ordered the job; the specific instructions received when the order was placed; and my personal preferences and habits as a translator.

Furthermore, according to Alonso and Calvo (2015), in the future, tools will harmoniously complement translators' own capacities, as in the scenario depicted by these authors in their *trans-human translation* approach. Translators will interact with technology "as though this were really just an extension of their capabilities and creating a process with a social, creative and learning dimension" (Ibid.: 151), thus overcoming current tendencies towards the dehumanization of translation processes (Biau-Gil and Pym 2006) (cited in Alonso and Calvo 2015: 148).

Going back to Pickering's dialect of "resistance and accommodation" (in Olohan 2011: 344), one could argue that, although professional translators might be able to "accommodate" and work around challenges ("resistance") producing an acceptable output, these solutions might not be the most desirable options to successfully localize a product. This is particularly the case if one considers that localization entails "taking a product and making it linguistically and culturally appropriate to the target locale (country/region and language) where it will be used and sold" (LISA 1998: 3). Therefore, one might wonder if the challenges identified in this preliminary study prevent true localization from happening.

As a final remark, if localization quality evaluations considered the nature of source texts and the environments that translators work with when assessing quality, metrics might shed some light into what is causing certain translation errors. In the recent "Multidimensional Quality Metrics" project (QTLaunchPad 2014), it is advised that translation quality scorecards consider internationalization aspects:

If Internationalization problems occur, they will negatively impact the quality score for the translated content, even though they are beyond the control of the translator. Any metrics used for translator assessment MUST exclude issue types that are beyond the control of the translator.

However, to consider internalization in localization quality evaluations, manufacturers and vendors should thoroughly audit source content and, unfortunately, this does not seem to be a standardized practice so far.

This paper has tried to flag the need to spend more resources in the internationalization of web applications, or to increase the "enterprise level of commitment to globalization strategies" (Dunne 2006: 6), considering that even some of the biggest

technology publishers have shortcomings on the internationalization process. The fact that few companies measure the ROI of localization and that they lack a comprehensive localization strategy (DePalma 2006) could explain why these shortcomings still persist. As Giammarresi argues: “Just as localization project pain is evidence of internationalization issues, internationalization issues are themselves symptoms of deeper, more systemic ills” (2011: 19).

Although localization professionals have been stressing for years the importance of thinking about localization during product development and of providing adequate tools for localization processes, according to the present study, translation problems still arise from deficient globalization processes. Hopefully, the day will come when most technology companies truly view localization as a strategic business decision that affects their revenue and their branding. When that happens, the challenges identified in this paper could be overcome.

6. Bibliography

- Abdallah, Kristiina and Koskinen, Kaisa (2007). Managing trust: Translating and the network economy. *Meta: Journal des Traducteurs / Meta: Translators' Journal* 52 (4), 673-687.
- Alonso, Elisa (2015). Analysing Translation Professionals in the Information Society and their Use and Perceptions of Wikipedia [online]. *JoSTrans: The Journal of Specialised Translation* 23 (January 2015), 89-116. <http://www.jostrans.org/issue23/art_alonso.php> [Accessed 25 March 2016].
- Alonso, Elisa (2016). Conflict, opacity and mistrust in the digital management of professional translation projects. *The International Journal of Translation and Interpreting Research* 8 (1), 19-29.
- Alonso, Elisa and Calvo, Elisa (2015). Developing a Blueprint for a Technology-mediated Approach to Translation Studies. *Meta: Journal des traducteurs Meta:/ Translators' Journal* 60 (1), 135-157.
- Alonso, Elisa and De la Cova, Elena (2013). *Introducción a la localización. Materiales docentes* (An Introduction to Localisation. Training Materials). Seville (Spain): [self-edited].
- Amant, Kirk S. (2000). Expanding translation use to improve the quality of technical communication. *IEEE transactions on professional communication* 43(3), 323-326.
- — (2001). Cultures, computers, and communication: Evaluating models of international online production. *IEEE Transactions on Professional Communication* 44 (4), 291-295.
- — (2003). Designing effective writing-for-translation intranet sites. *IEEE Transactions on Professional Communication*, 46 (1), 55-62.

- — (2005). A prototype theory approach to Web site localization: an analytical method for technical communicators. *2005 IEEE International Professional Communication Conference Proceedings*, 101-107.
- Austermühl, Frank (2001). *Electronic tools for translators*. Manchester: St. Jerome.
- — (2006). Training translators to localize. In *Translation Technology and its Teaching*. Anthony Pym, Alexander Perekstenko and Bram Starink (eds.), 69-81. Tarragona: Intercultural Studies Group.
- Asnes, Adam (2007). Change your encoding, change your company. Getting started guide: Internationalization. *Multilingual* 18 (3), 5-6.
- Bass, Scott (2006). Quality in the real world. In *Perspectives on Localization*. Kieran J. Dunne (ed.), 69-84. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Bernal Merino, Miguel Ángel (2007). What's in a 'Game'?. *Localisation Focus The International Journal of Localisation* 6 (1), 29-38.
- Biau-Gil, José Ramón and Pym, Anthoy (2006). Technology and translation (a pedagogical overview). In *Translation Technology and its Teaching*. Anthony Pym, Alexander Perekstenko, and Bram Starink (eds.), 5-19. Tarragona: Intercultural Studies Group.
- Bowker, Linda and Pearson, Jennifer (2002). *Working with specialized language: a practical guide to using corpora*. London-New York: Routledge.
- Bowker, Linda (2005). Productivity vs quality. A pilot study on the impact of translation memory systems. *Localisation Focus* 4, 13-20.
- Brown, M. Katherine (2003). Trends in Writing for Translation. *Multilingual* 14 (7), 4-8.
- Bundgaard, Kristine, Christensen, Tina Paulsen and Schjoldager, Anne (2016). Translator-Computer Interaction in Action—an Observational Process Study of Computer-Aided Translation. *Journal of Specialised Translation* 25, 106-130
- Castells, Manuel (2005). Internet y la sociedad red. In *Por otra comunicación: los media, globalización cultural y poder*. Denis de Moraes (ed). 203-228. Barcelona: Intermón Oxfam Editorial.
- Christensen, Tina Paulsen and Schjoldager, Anne (2011). The Impact of Translation-Memory (TM) Technology. In *Human-Machine Interaction in Translation: Proceedings of the 8th International NLPCS Workshop*. Bernadette Sharp, Michael Zock, Michael Carl and Arnt Lykke Jakobsen (eds). 119-130. Copenhagen: Samfundslitteratur.
- Colominas, Carme (2008). Towards chunk-based translation memories. *Babel* 54 (4), 343-354.
- Corpas Pastor, Gloria and Seghiri Domínguez, Miriam (2006). *El concepto de representatividad en la Lingüística del Corpus: aproximaciones teóricas y metodológicas*. Documento técnico BFF2003-04616 MCYT/TI-DT-2006-1. Universidad de Málaga.
- Corte, Noelia (2002). Localización e internacionalización de sitios web. *Tradumàtica* 1, 1-8.

- Cronin, M. (2003). *Translation and globalization*. London-New York: Routledge.
- De la Cova, Elena (2014). Localización de sitios web: ¿a quién van dirigidos? *IV Congreso de la Sociedad Española de Lenguas Modernas*. Sevilla: Sociedad Española de Lenguas Modernas
- — (in progress). *Localization problems of Online Help* (temporary title). Doctoral Thesis, Universidad de Sevilla
- DePalma, Donald (2006). Quantifying the return on localization investment. In *Perspectives on Localization*. Kieran J. Dunne (ed.), 15-36. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- — (2015). The cloud: a translation business essential. *Multilingual* 26 (1), 26-27
- Diéguez Morales, M^a Isabel y Lazo Rodríguez, Rosa M^a (2011). El español en Internet: aciertos y errores en sitios web localizados del inglés. *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile* 24, 299-326.
- Dragsted, Barbara (2006). Computer-aided translation as a distributed cognitive task. *Pragmatics & Cognition* 14 (2), 443-464.
- Dunne, Keiran (2015). Localization. In *Routledge Encyclopedia of Translation Technology*. Sin-wai Chan (ed.), 550-562. London-New York: Routledge.
- — (2006). A Copernican revolution. In *Perspectives on Localization*. Kieran J. Dunne (ed.), 1-11. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Edwards, Kate (2015). The death of context. *Multilingual* 26 (8), 20-21.
- Esselink, Bert (2000). *A practical guide to localization*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- — and Cadieux, Pierre (2002). GILT: Globalization, Internationalization, Localization, Translation. *The LISA Newsletter: Globalization Insider XI* (1.5).
- — (2003). The evolution of localization. *The Guide to Localization*. *Multilingual* 14 (5), 4-7.
- Fenstermacher, Hans (2006). Authors, localizers and language barriers. *Multilingual* 17 (1), 82
- Flint, Patricia, Van Slyke, Melanie Lord, Stärke-Meyerring, Doreen and Thompson, Aimee (1999). Going online: Helping technical communicators help translators. *Technical communication* 46 (2), 238-248.
- Giammarresi, Salvatore (2001). Strategic views on localization project management. In *Translation and localization project management: the art of the possible*. Kieran J. Dunne, and Elena S. Dunne (eds.), 17-51. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Harcz, Daniel B. (2016). Taking liberty as a translator. *Multilingual* 27 (1), 23.
- Herrmann, Achim and Sachse, Florian (2005). Internacionalización de aplicaciones de software. In *Traducción y localización. Mercado, gestión y tecnologías*. Detlef Reineke (ed.), 45-70. La Palmas de Gran Canaria: Anroart.
- Hoft, Nancy L. (1995). *International technical communication: How to export information about high technology*. New York: John Wiley & Sons, Inc.

- Horvath, Alan (2007). Think internationalization in everyday design. Getting started guide: Internationalization. *Multilingual* 18 (3), 3-4.
- Hurtado Albir, Amparo (2001). *Traducción y traductología*. Madrid: Cátedra.
- Jiménez Crespo, Miguel Ángel (2008). *El proceso de localización web: estudio contrastivo de un corpus comparable del género sitio web corporativo*. Tesis doctoral, Universidad de Granada
- — (2009a). The effect of Translation Memory tools in translated Web texts: Evidence from a comparative product-based study. *Linguistica Antverpiensia* 8, 213–234.
- — (2009b). El uso de corpus textuales en localización. *Tradumàtica: traducció i tecnologies de la informació i la comunicació* 7, 1-15
- — (2010). The intersection of localization and translation A corpus study of Spanish original and localized web forms. *Translation and Interpreting Studies* 5(2), 186-207.
- — (2011a). To adapt or not to adapt in web localization: a contrastive genre-based study of original and localized legal sections in corporate websites [online]. *Jostrans: The Journal of Specialised Translation* 15, 2-27. <http://www.jostrans.org/issue15/art_jimenez.php> [Accessed 15 March 2016].
- — (2011b). A corpus-based error typology: towards a more objective approach to measuring quality in localization. *Perspectives, Studies in Translatology*, 19 (4): 315-338.
- — (2012). Loss or Lost in Localization: A Corpus-Based Study of Original and Localized Non-Profit Websites [online]. *Jostrans: The Journal of Specialised Translation* 17, 136-165. <http://www.jostrans.org/issue17/art_jimenez.php> [Accessed 16 March 2016].
- — (2013). *Translation and web localization*. London-New York: Routledge.
- Kameron, Laurie (2003). Avoiding a US-centric Writing Style. *Multilingual* 14 (7), 22-23
- Keller, Nicole (2011). Creating translation-oriented source documents, *Multilingual* 22(7), 43.
- Kiraly, Don C. (1995). *Pathways to translation: Pedagogy and process* (No. 3). Ohio: Kent State University Press.
- Lagoudaki, Elina (2006). Translation memories survey 2006: Users' perceptions around tm use. *Proceedings of the ASLIB International Conference Translating & the Computer* (28) 1, 1-29.
- LeBlanc, Matthieu (2013). Translators on translation memory (TM). Results of an ethnographic study in three translation services and agencies. *Translation and Interpreting* 5 (2), 1–13.
- LISA (1998). *LEIT phase I final report*. LISA Education Initiative Taskforce (LEIT), Report November, 22.
- Lommel, Arle and Ray, Rebecca (2007). *LISA globalization industry primer*. Romainmôtier: LISA.

- Lörscher, W. (1991). Translation performance, translation process, and translation strategies: A psycholinguistic investigation. *Target* 4 (1), 126-129.
- Ludwigsen, Scott, Williams, Jeff, y Polis, Jennifer (2009). *The Guide to Translation & Localization*. Portland: lingo-systems.
- Massion, Francois (2010). Automating translation quality management. *Multilingual*, 21 (1), 41.
- Mata, Manuel (2005). Localización y traducción de contenido web. In *Traducción y localización. Mercado, gestión y tecnologías*. Detlef Reineke (ed.), 187-252. Las Palmas: Anroart.
- — (2009). Algunas pautas para el tratamiento de imágenes y contenido gráfico en proyectos de localización (II). *EntreCulturas* 1, 533-569.
- Medina, Ana and Ramírez, Cristina (2015). La localización de la sección "productos" en sitios web de empresas exportadoras agroalimentarias [online]. *InTRALinea: Online Translation Journal*. <http://www.intralinea.org/specials/article/la_localizacion_de_la_seccion_productos_en_sitios_web_de_empresas> [Accessed 2 April 2016]
- McEnery, Tony and Wilson, Andrew (2001). *Corpus linguistics: An introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- McKethan Kenneth and White, Graciella (2005). Demystifying software globalization[online]. *Translation Journal* 9 (2), 1-8. <<http://translationjournal.net/journal/32global.htm>> [Accessed 2 April 2016]
- Meersseman, Yann. The customer makes the difference. In *LISA Best Practice Guide. Quality Assurance- the client perspective*. LISA (ed.), 35-37. Switzerland: The Localization Industry Standard Association.
- Mossop, Brian (2006). Has computerization changed translation?. *Meta: Journal des traducteurs* Meta:/Translators' Journal 51 (4), 787-805.
- Nord, Christiane (2005). *Text analysis in translation: Theory, methodology, and didactic application of a model for translation-oriented text analysis*. Amsterdam-New York: Rodopi.
- Oliver, Antoni, Moré, Joaquim and Climent, Salvador (2008). *Traducción y tecnologías. Barcelona : Editorial UOC, 2008*.
- O'Hagan, Minako (2009). Evolution of user-generated translation: Fansubs, translation hacking and crowdsourcing. *Journal of Internationalisation and Localisation* 1 (1), 94-121.
- Olohan, Maeve (2004). *Introducing corpora in translation studies*. London-New York: Routledge.
- — (2011). Translators and translation technology: The dance of agency. *Translation Studies* 4 (3), 345-357.
- PACTE Group (2011). Results of the validation of the PACTE Translation Competence model: Translation project and dynamic translation index. En *Cognitive Explorations of Translation*. Sharon O'Brien (ed.), 30-53. London-Nueva York: Continuum Studies in Translation.

- Presas, M. Lluïsa (1996). *Problemes de traducció i competència traductora. Bases per a una pedagogia de la traducció*. Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pym, Anthony (2004). *The Moving Text. Localization, Translation, and Distribution*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- — (2010). *Exploring Translation Theories*. London-New York: Routledge.
- — (2011a). Website localization. In *The Oxford Handbook of Translation Studies*. Kirsten Malmkjaer and Kevin Windle (eds), 410-23. Oxford: Oxford University Press.
- — (2011b). What technology does to translating. *Translation and Interpreting* 3 (1), 1–9.
- Reppen, Randi (2010). What are the key considerations?. In *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics*. Anne O’Keeffe and Michael McCarthy (eds.), 31-37. London-New York: Routledge.
- Rojo, Ana (2013). *Diseños y métodos de investigación en traducción*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Roturier, Johann, and Lehmann, Sabine (2009). How to treat GUI options in IT technical texts for authoring and machine translation. *The Journal of Internationalization and Localization* 1(1), 40-59.
- Safar, Libor and Machala, Jiri (2010). Best practices in localization testing. *Multilingual* 21(1), 28-32.
- Sandrini, Peter (2005). Website localization and translation. In *EU-High-Level Scientific Conference Series: Challenges of Multidimensional Translation*. Heidrun Gerzymisch-Arbogast and Sandra Nauert (eds.), 131-138. Saarbrücken: MuTra Conference Proceedings.
- — (2008). Localization and Translation. In *LSP Translation Scenarios*. Heidrun Gerzymisch-Arbogast, Gerhard Budin and Gertrud Hofer (eds.), 167. Wiesbaden: ATRC Group.
- Schäler, Reinhard (2007). Reverse localisation. *Localisation Focus: the International Journal of Localisation* 6 (1), 39-48.
- — (2008). Linguistic resources and localization. In *Topics in Language Resources for Translation and Localization*. Elia Yuste (ed.), 195-225. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Sinclair, John (2002) Preface. In *Small Corpus Studies and ELT. Theory and Practice*. Mohsen Ghadessy, Alex Henry and Robert L. Roseberry (eds.), xii-xv. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Sikes, Richard (2010). Five types of localization testing. *Multilingual* 14 (7), 4-8.
- Sichel, Barb (2009). Planning and writing for translation. Getting Started Guide: Writing for translation. *MultiLingual*, 20 (7), 3-4
- Somers, Harold (2003). *The Translator’s Workstation Computer and Translation: A Translator’s Guide*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Toon, Alison (2015). Going global via the cloud. *Multilingual* 26 (1), 26-27

- Toury, Gideon (2010). What's the problem with 'translation problem'? *Meaning in Translation*. Barbara Lewandowska-Tomaszczyk and Marcel Thelen (eds.), 231-252. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Vine, Andrea S. (2002). Internationalization in Software Architecture and Design. *Multilingual* 13 (3), 15-22
- Wilss, Wolfram (1982). *The science of translation: Problems and methods*. Tübingen : Gunter Narr Verlag
- Wu, Ye and Offutt, Jeff (2002). Modeling and testing web-based applications. *GMU ISE Technical ISE-TR-02-08*. Technical reports, George Mason University.
- Yang, Yanxia (2007). Extending the user experience to localized products. In *Usability and Internationalization. Global and Local User Interfaces*. Nuray Aykin (ed.), 285-292. Springer Berlin Heidelberg.
- Online Resources
- EAGLES. *What is a corpus?* EAGLES Text Corpora Working Group Reading Guide <<http://www.ilc.cnr.it/EAGLES96/corpintr/node13.html#SECTION00040000000000000000>> [Accessed 2 February 2016]
- GALA. Terminology. <<http://www.galaglobal.org/>> [Accessed 2013]
- GALA. About GALA. <<http://www.galaglobal.org/>> [Accessed 5 March 2016]
- La Vanguardia. *Zara causa polémica en Alemania por la venta de unas 'sandalias de esclava'*. <<http://www.lavanguardia.com/de-moda/moda/mujer/20150409/54429772886/zara-polemica-alemania-sandalias-esclavas.html>> [Accessed 25 February 2016]
- Lommel, Arle, Burchardt, Aljoscha, Uszkoreit, Hans y Melby Alan (2015). Multidimensional Quality Metrics (MQM) Issue Types. <<http://www.qt21.eu/mqm-definition/issues-list-2015-12-30.html#internationalization>> [Accessed 10 April 2016]
- — (2016). Multidimensional Quality Metrics (MQM) Definition. <http://www.qt21.eu/mqm-definition/definition-2015-12-30.html#issue_types> [Accessed 16 October 2016]
- Microsoft Developer Network. *Coding for Internationalization*. <<https://msdn.microsoft.com/es-es/library/ms903791.aspx>> [Accessed 10 April 2016]
- Mozilla. Mozilla Localizability Guidelines. <<http://www-archive.mozilla.org/docs/refList/i18n/i12yGuidelines.html>> [Accessed 10 April 2016]
- QTLaunchPad (2014). High-Level Structure. <<http://www.qt21.eu/launchpad/node/1332>> [Accessed 15 April 2016]
- Roberts, Adam (2014). Span (HTML element). <<http://www.sitepoint.com/web-foundations/span-html-element/>> [Accessed 15 April 2016]
- Twitter. #sklavensandalen page <<https://twitter.com/hashtag/sklavensandalen>> [Consulta: 15 marzo 2016]
- W3C. <<https://www.w3.org/International/>> [Accessed 15 April 2016]
- — Your first look at JavaScript. <https://www.w3.org/wiki/Your_first_look_at_JavaScript> [Accessed 10 April 2016]

Notes

1. LISA was a non-profit association founded in 1990 aimed at “promoting the localization and internationalization industry and providing a mechanism and services to enable companies to exchange and share information on the development of processes, tools, technologies and business models connected with localization, internationalization and related topics” (Lommel and Ray, 2007, p. 53)
2. The Globalization and Localization Association (GALA) is a leading trade association for the language industry that supports “member companies and the language sector by creating communities, championing standards, sharing knowledge, and advancing technology.” (GALA, 2016)
3. “The W3C Internationalization (I18n) Activity works with W3C working groups and liaises with other organizations to make it possible to use Web technologies with different languages, scripts, and cultures” (W3C 2014).
4. “JavaScript is a text-based language that does not need any conversion before being executed. (...) It is executed instantly by a type of program that interprets the code called a parser.” (W3C, 2012)
5. “Smartling provides an innovative, cloud-based translation management platform that lets companies quickly translate and deploy their websites and dynamic web applications, mobile applications and business documents across the entire corporate digital infrastructure” (Multilingual, 2015)
6. Dropbox Help Request: <https://www.dropbox.com/support/s/215/3281254/c/214>

El error de traducción en la localización de videojuegos: El caso de *Breath of Fire: Dragon Quarter*¹

Arturo Vázquez Rodríguez

arvazro@alumni.uv.es

Universitat de València

Recibido: 20/07/2015 | Revisado: 07/12/2015 | Aceptado: 12/09/2016

Resumen

En el presente artículo abordamos el error de traducción tomando como objeto de estudio un producto audiovisual, que en este caso es un videojuego de rol japonés traducido del inglés al español. En nuestro estudio damos un breve repaso a toda la teoría traductológica respecto al error de traducción expuesta hasta el momento y la aplicamos en forma de tipología de errores de traducción a un corpus compuesto por un texto audiovisual. Finalmente, extraemos una serie de conclusiones sobre toda la teoría analizada basándonos en los resultados obtenidos del análisis del corpus recogido. En nuestro análisis observamos dos tipos de errores no presentes en las tipologías estudiadas: el error de variación lingüística y el error de ausencia de traducción. También encontramos errores causados por características del medio audiovisual estudiado, como es el uso de abreviaciones y acortamientos no existentes en el idioma meta, motivados por la limitación de caracteres en pantalla.

Palabras clave: traducción, error de traducción, localización, videojuegos.

Abstract

Translation Error in the Localization of Video Games: The Case of Breath of Fire: Dragon Quarter

This article explores the complex field of study of translation errors taking as an object of study an audiovisual product, more specifically, a Japanese RPG video game translated from English into Spanish. In this study, we review the Translation Studies theory related to translation errors and apply this theory to a corpus extracted from an audiovisual text. Finally, we draw several conclusions from the theory described based on the analysis of our collected corpus. We found two types of error which were not included in the typologies studied: the linguistic variation error and the lack of translation. We also found errors caused by some of the particularities of this type of audiovisual media, such as the use of abbreviations that do not exist in the target language due to the character limit on screen.

Keywords: translation, translation error, localization, video games.

1. Introducción

El éxito de la industria del videojuego es un hecho más que constatado hoy en día. Las ventas de este tipo de productos audiovisuales superan ya en muchos países a las de otras industrias paralelas, como son el cine o la música (Mangiron, 2013: 145). En España, además, los videojuegos han sido declarados productos culturales por el Gobierno en el año 2009 (Constenla, 2009: en línea). Sin embargo, la mayor parte de videojuegos que se consumen en España son de producción extranjera (de Japón y Estados Unidos). Por esta razón los videojuegos distribuidos en nuestro país son, en muchos casos, localizados y traducidos antes de su venta al público. Precisamente, es este ámbito de la distribución de un videojuego, el de su localización y traducción, el que despierta nuestro interés en este estudio.

El segundo tema que nos atañe, el del error de traducción, refleja una cuestión cuya teorización ha reunido a una gran cantidad de académicos y profesionales. Sin embargo, hoy en día todavía no está claramente delimitado qué es un error de traducción y tampoco disponemos de un consenso respecto a una taxonomía capaz de clasificar errores. Existe, pues, una gran falta de acuerdo en este campo de estudio, que algunos autores creen que se resolverá mediante la producción de nuevos estudios empíricos (Hurtado, 2011: 308).

Una vez dicho esto, justificamos nuestro estudio en la doble necesidad, por un lado, de llevar a cabo más investigación académica sobre el novedoso campo de estudio que plantea la localización de videojuegos y, por otro, de tratar de arrojar algo más de luz sobre el error de traducción.

1.1. Objetivos

Nuestro objetivo principal es el de realizar un estudio descriptivo del error de traducción en un videojuego traducido al español. Con el fin de cumplir con este objetivo, nos proponemos dos objetivos específicos:

- Llevar a cabo una revisión teórica del concepto de localización;
- Revisar y homogeneizar los distintos conceptos y enfoques respecto a la definición del error de traducción y sus tipologías.

1.2. Hipótesis

Trataremos de validar las siguientes hipótesis para cumplir con los objetivos que acabamos de mencionar:

- En el análisis del corpus que hemos recogido encontraremos nuevos casos de errores no tipificados en la revisión teórica incluida en este trabajo, puesto que nuestro análisis se llevará a cabo sobre un tipo de producto que, hasta ahora, que sepamos, no ha sido sometido a un análisis descriptivo como este.

- El número de errores hallados en la reformulación del texto meta será superior al número de errores en la comprensión del texto origen porque, en la mayoría de los casos, los errores de comprensión dejarán su huella en el texto meta en forma de errores de reformulación.
- Debido a las restricciones de espacio en pantalla presentes en este medio audiovisual, encontraremos errores provocados por la falta de espacio para introducir texto traducido.

1.3. Metodología

Nuestra investigación se encuentra a mitad de camino entre los estudios exploratorios y descriptivos. Por un lado, es exploratorio dado que realiza una aplicación práctica de algo que ha sido mayoritariamente teorizado (el error de traducción). Por otro lado, también podemos enmarcar esta investigación dentro de los estudios descriptivos, porque trata de dar cuenta del uso real del lenguaje a través de la descripción de lo que sucede en un corpus específico.

Los pasos que hemos seguido para llevar a cabo el presente estudio son los siguientes:

- Hemos realizado una revisión teórica de los dos puntos clave de nuestro estudio: los conceptos de localización y error de traducción.
- Hemos recopilado un corpus de estudio bilingüe inglés-español sobre el cual aplicar todos los conocimientos expuestos en la revisión teórica. Este corpus está compuesto por los errores de traducción encontrados en un videojuego en su versión meta español peninsular así como su respectivo texto en la versión origen.
- La compilación de dicho corpus se llevó a cabo de la siguiente forma: durante el transcurso de una partida del videojuego *Breath of Fire: Dragon Quarter*, cuya duración fue aproximadamente de unas 20 horas en cada uno de los dos idiomas (inglés y español), se tomaron capturas de pantalla de los errores de traducción detectados en la versión meta, así como del respectivo texto en la versión origen. Este procedimiento se llevó a cabo de manera exhaustiva desde el principio de la partida hasta su fin, para poder cubrir la totalidad del texto que se encuentra presente en el videojuego.
- Una vez finalizada la partida en los idiomas origen y meta, procedimos a analizar todos los errores encontrados y a clasificarlos conforme al apartado teórico de este estudio.
- Tras llevar a cabo esta clasificación, dirigimos nuestro foco sobre aquellos errores que resultaban problemáticos por no encajar, *a priori*, en ninguna de las tipologías planteadas por los diversos autores en la revisión teórica.
- Finalmente, tras haber estudiado el corpus recogido y haber expuesto los resultados derivados de ello, alcanzamos una serie de conclusiones que exponemos en el último apartado de este estudio.

2. La localización de videojuegos

Con el fin de poder comprender qué es la localización de videojuegos, primero vamos a descomponer este concepto en los dos términos que le dan forma y a explicarlos brevemente.

Los videojuegos son productos audiovisuales cuya compleja naturaleza dificulta poder ofrecer una definición sencilla que los abarque a todos (O'Hagan, 2007: 1). Podemos apreciar esta dificultad para dar con una definición más o menos exacta en las entradas de distintos diccionarios como, por ejemplo, el *Diccionario de Lengua Española* de la Real Academia, donde videojuego queda definido de la siguiente manera: “Dispositivo electrónico que permite, mediante mandos apropiados, simular juegos en las pantallas de un televisor o de una computadora.” (2014: en línea). Una definición similar podemos encontrarla en el *Oxford English Dictionary* “a game played by electronically manipulating images displayed on a television screen” (2013: en línea). Como comentábamos previamente, estas definiciones se antojan problemáticas puesto que, por ejemplo, actualmente existen videoconsolas portátiles en las que no se utiliza ninguna pantalla de televisión ni de ordenador para jugar. Diversos autores que han escrito sobre la localización de videojuegos también se han atrevido a ofrecer su propia definición del concepto de videojuego, como Bernal (2006: en línea): “In my opinion, video games are an interactive multimedia form of entertainment, powered by computer electronics, controlled by a keyboard or a mouse (or other peripherals like game controllers or steering wheels), and displayed on some kind of screen”. Por otro lado, Mangiron y O'Hagan (2006: 11) optan por la definición que ofrece Frasca (2001: 4) “computer-based entertainment software, using any electronic platform [...], involving one or multiple players in a physical or networked environment”. Mangiron, por su parte, también ha propuesto otra definición mucho más extensa:

Los videojuegos son aplicaciones de *software* de entretenimiento que contienen texto, imágenes y sonido y que se pueden jugar en distintas plataformas electrónicas [...]. Son, por tanto, productos multimedia interactivos de contenido eminentemente visual que se basan en un sistema de reglas complejo y tienen como función entretener (2013: 146).

Pese a que consideramos que las definiciones propuestas por todos estos autores son adecuadas, habida cuenta de la realidad actual nos parece procedente completarlas teniendo en cuenta ciertos aspectos que dichas definiciones no parecen contemplar. A partir de esta consideración, entendemos por videojuego un producto audiovisual, cuyo fin puede ser no solamente entretener, sino también educar, informar, entrenar, rehabilitar, etc., que se ejecuta sobre una plataforma o *hardware* determinado y que permite cierto grado de interacción con su consumidor. Consideramos que es necesario utilizar términos como producto audiovisual² y consumidor a la hora de definir el concepto de videojuego, puesto que, como se verá a continuación, la localización de videojuegos consiste nada más y nada menos que en la adaptación de este producto audiovisual a un nuevo tipo de consumidor.

El segundo concepto que nos atañe para poder definir localización de videojuegos sería el de localización. Pym (2011: 149) entiende que la localización es la adaptación que sufre un producto para llegar a otra cultura (otro tipo de consumidor) y que la traducción es únicamente uno de los muchos pasos de los que se compone el proceso de localización. Bernal (2006: 31) también ha ofrecido una definición del mismo tipo y es la que nosotros vamos a utilizar aquí para definir el concepto de localización: “I would define the term ‘localisation’ used in commercial translation as the process of making a product linguistically and culturally, but also technically and legally, appropriate to the target country and language”.

Así pues, entenderemos por localización de videojuegos el proceso que sufre un videojuego antes de ser puesto a la venta en otro mercado distinto del que fue concebido originalmente y que puede conllevar sobre el producto final cambios motivados por razones lingüísticas, culturales, técnicas y legales.

2.1. Agentes del proceso de localización de videojuegos

La localización de *software* (videojuegos, en este caso) exige la formación de un equipo de profesionales pertenecientes a ámbitos muy dispares y que, *a priori*, podría parecer que no guardan ninguna relación. Podríamos dividir estos profesionales en dos grandes sectores, uno de ellos estaría compuesto por informáticos y el otro tendrían que componerlo traductores y especialistas en lenguas. Según Bernal (2013: 140-142), los principales agentes de la localización de videojuegos serían los siguientes: un encargado de proyecto (coordina a todo el equipo), un coordinador de localización (organiza a los traductores), ingenieros de localización (exportan el texto para su traducción y lo reinsertan en el producto una vez traducido), un jefe de equipo de control de calidad (coordina al equipo de control de calidad), un equipo de control de calidad lingüística (realizan tareas de revisión sobre la traducción) y, por último, se sitúan los traductores (pueden trabajar como autónomos o en plantilla). Desde esta perspectiva profesional, se puede observar perfectamente cómo la traducción es un engranaje más que forma parte del complejo mecanismo que es el proceso de localización.

2.2. Problemas en la localización de videojuegos

Otros problemas a los que deben enfrentarse los traductores que trabajan en localización de videojuegos son de índole lingüística, cultural y técnica (Scholand, 2002: 5). Los problemas lingüísticos y culturales no suelen distar mucho de los que nos encontraríamos en otras modalidades de traducción. Sin embargo, los problemas técnicos son más específicos de esta disciplina traductora.

Como problemas lingüísticos podemos destacar, por decir alguno, el uso de vocabulario acuñado específicamente para un videojuego, como por ejemplo la palabra *beatmap* en el videojuego rítmico de PC *osu!*.

Respecto a los problemas culturales, estos suelen ser los que provocan cambios más visibles en los videojuegos. Un ejemplo de esto lo podemos ver en las portadas

de los videojuegos, que se modifican en función del mercado en el que se lanza el producto, al igual que ocurre con las portadas de muchos libros.

En alguna que otra ocasión, un problema de tipo cultural ha provocado que un videojuego sea retirado del mercado o que su lanzamiento sufra algún tipo de retraso. Por ejemplo, *Little Big Planet* de Play Station 3 contenía en su banda sonora una canción cuya letra contaba con versos del Corán. La religión musulmana prohíbe hacer un uso del Corán como este, así que el videojuego tuvo que ser reeditado antes de su lanzamiento (*El Mundo*, 2008: en línea). Por otro lado, también hay casos en los que un videojuego se ha readaptado por completo para otra cultura. Este es el caso de *Buzz!*, un videojuego de preguntas tipo trivial. En un artículo académico (Crosignani, 2011: 10), sus traductores al italiano comentan que tuvieron que inventar nuevas preguntas para reemplazar las originales porque algunas de estas hubieran resultado imposible de resolver por los jugadores de su país. Así pues, vemos que los problemas culturales, en algunas ocasiones, provocan que la localización de un producto no se resuelva con una traducción, sino que se han de llevar a cabo cambios muchos más profundos sobre el producto que, a veces, lo acaban convirtiendo en uno completamente nuevo o distinto al original.

Más allá de casos concretos como los mencionados arriba, Tercedor (2005: 153-159) analiza aquellos aspectos que definen la dimensión cultural de la localización e identifica cinco aspectos distintos: los iconos, los aspectos lingüístico-textuales, los aspectos gráficos, los aspectos técnicos y los aspectos cognitivos. En el caso de los iconos, la autora destaca la necesidad de respetar las metáforas establecidas entre imagen y texto a la hora de traducirlos. Por ejemplo, Tercedor pone el caso de un programa con un icono con forma de tronco de árbol con un título que reza *system log monitor*. La palabra *log* en inglés además de significar “tronco” también quiere decir “registro”. Por tanto, para un nativo de la lengua inglesa puede ser evidente la conexión entre el tronco del árbol y la función del programa. En los videojuegos también encontramos iconos constantemente en las numerosas interfaces que componen un videojuego. Además, el uso de estos iconos, se ve propiciado por la limitación de caracteres en pantalla, lo que los convierte en un elemento indispensable para todo videojuego. En segundo lugar, los aspectos lingüísticos y textuales hacen referencia a las propiedades que permiten identificar los distintos tipos de textos, como por ejemplo el registro, la tipografía, el formato, etc., pero también hacen referencia a los aspectos conceptuales en el texto, a la intertextualidad o a los neologismos. En tercer lugar, los gráficos representan, según la autora, una problemática adicional dado que, en ocasiones, nos enfrentamos a la clásica dicotomía extranjerizante o domesticante a la hora de abordar o no su traducción. Los aspectos técnicos, que ocupan el cuarto lugar, hacen referencia a cuestiones tales como la dirección del texto, el tamaño del mismo o su encuadre en los distintos elementos que componen la interfaz del programa o videojuego en cuestión. Finalmente, entre los aspectos cognitivos de la localización relacionados con la cultura se puede mencionar las metáforas, como la imagen de un mago para representar a un asistente de instalación (*wizard*); modelos

mentales, como el formato del calendario y el primer día de la semana; navegación, donde se incluyen las interfaces de pantalla; interacción, donde entrarían todos aquellos elementos con los que el usuario pueda interactuar; y, finalmente, la presentación visual, auditiva y táctil.

Por último, los problemas técnicos, como comentábamos más arriba, son más característicos de la localización que de otras modalidades traductoras (aunque algunos de estos sí se comparten con otras modalidades de Traducción Audiovisual). Hemos de tener presente que un videojuego es un producto audiovisual y, además, es *software* y, por tanto, el modo en el que el motor del videojuego manipula su propio texto va a provocar que su traducción sea más sencilla o más compleja. Bernal (2007: 4) hace mención a algunos de estos problemas técnicos:

Within the same project, they (the translators) have to deal with a wide variety of issues, such as reproducing the oral quality of dialogue in writing for subtitling and pop-up dialogue windows, lip-syncing for dubbing, space and time constraints for subtitling, the number of characters per subtitle, UI constraints, etc.

Y es que en un mismo videojuego nos podemos encontrar con una gran variedad de textos de diversos estilos y formatos: texto narrativo, texto de diálogos, texto que compone las entradas de una base de datos, etc. Otro problema añadido es que no todo el texto de un videojuego puede trasladarse a un archivo de texto plano, ya que muchas veces se incluyen archivos gráficos con imágenes que tienen algo escrito y estas también se han de traducir, respetando siempre el estilo y diseño originales (Bernal, 2007: 4). Otro problema técnico al que se han de enfrentar los traductores es el uso de etiquetas. Las etiquetas son trozos de código que dan formato al texto. Por ejemplo, un salto de línea se suele representar con un */n* y, si no se inserta adecuadamente, puede ocurrir que el texto se salga del espacio que el videojuego ha reservado para este fragmento de texto, o que este no se visualice correctamente.

Además de las etiquetas, también podemos encontrarnos otros fragmentos de código en el texto que hay que respetar. En este caso estamos hablando de las variables. Una variable es un código que almacena un dato que no es estable y que, por tanto, se modifica al menos en una ocasión. Por ejemplo, en muchos videojuegos se permite que el jugador bautice al protagonista principal. Cuando esto ocurre, el nombre que da el usuario al personaje se almacena en una variable que sirve para hacer referencia después a dicho nombre y mostrarlo como texto en pantalla. Esta forma de trabajar con variables puede acarrear muchos problemas a los traductores. Por poner un ejemplo real, en el videojuego de Nintendo DS *The Wizard of Oz: Beyond the Yellow Brick Road*, el jugador puede nombrar a todos los personajes principales. En este videojuego, cuando un personaje es envenenado se muestra la siguiente línea: “%s is poisoned!”. Ese %s es la variable que contiene el nombre de uno de los protagonistas del videojuego. A simple vista, podemos caer en la tentación de traducir dicho segmento como “¡%s está envenenado!” y, *a priori*, parece que esta traducción se ajusta a las

necesidades del texto original. Sin embargo, uno de los protagonistas es una mujer y podríamos toparnos con una falta grave de concordancia de género si dicho personaje es envenenado y se nos muestra este segmento: “¡Dorothy está envenenado!”. Así pues, los traductores deben trabajar con una mentalidad distinta para reconocer estas situaciones y buscar una solución para la traducción de variables teniendo en cuenta las características morfosintácticas de la lengua meta. En este caso, por ejemplo, habría que utilizar un segmento que no esté marcado por ningún género, como sería “¡%s sufre envenenamiento!”.

Como podemos apreciar, los problemas técnicos a los cuales se tienen que enfrentar los traductores en la localización de videojuegos pueden inducir a cometer errores de todo tipo. Además, tenemos que sumar a todo esto los problemas que pueda ocasionar el material del que dispone el traductor para trabajar. En el caso de la localización de videojuegos, al traductor se le suele enviar el texto para traducir en una tabla de Excel que contiene todo el texto descontextualizado, aunque a veces puede venir provisto de algunas indicaciones, como por ejemplo el número de caracteres que se puede utilizar para cada segmento o los nombres de los personajes que hablan en un diálogo. Mangiron (2014: 155-156) hace mención a los problemas que conlleva para un traductor el hecho de trabajar en una tabla de Excel: “[...] muy frecuentemente el traductor de videojuegos trabaja con Excel, una herramienta que no resulta apropiada para la traducción, ya que ha sido diseñada como hoja de cálculo”. Esta forma de trabajo produce ciertas restricciones que Mangiron explica con un ejemplo sencillo: ¿cómo traducimos la palabra *open* si nos la encontramos en una hoja de Excel sin ningún tipo de contexto? En español esta palabra la podemos traducir como el verbo *abrir* o como el adjetivo *abierto* (Ibid: 153). Parece evidente que, en una primera instancia, el traductor no va a tener forma posible de saber cuál es la forma correcta de traducir un segmento como este, así que su corrección quedará a cargo del equipo de control de calidad. El control de calidad representa una fase crucial para evitar un gran número de errores como este que menciona Mangiron.

Tras este breve repaso a algunos de los problemas que se pueden encontrar los traductores que trabajan en la localización de videojuegos, nos centraremos en el error de traducción.

3. El error de traducción

Como comentábamos en la introducción, son muchos los autores que se han aventurado a definir el concepto de error de traducción, hecho que ha provocado que hoy en día contemos con un gran abanico de definiciones pero también con una enorme falta de consenso al respecto de este concepto. A continuación, plasmamos algunas de las aportaciones que han realizado todos estos autores³.

Bajo el paradigma de la equivalencia, Palazuelos *et al.* (1992: 39) entienden el error como una falta de equivalencia entre el sentido del texto origen y el sentido del

texto meta. También Hurtado (2011: 289) define, de un modo general, el concepto de error de traducción como una equivalencia inadecuada.

Desde el funcionalismo, las aportaciones en torno a una definición del concepto de error de traducción son más numerosas. Kupsch-Losereit (1985: 170) opta por una concepción funcionalista según la cual el error de traducción aparece cuando un texto origen y un texto meta no cumplen la misma función textual, cuando se transgrede la coherencia del texto, la forma textual, las convenciones lingüísticas y culturales o el sistema lingüístico. Wilss (1988: 262) describe el error de traducción como la desobediencia de una norma. Santoyo (1994: 9) también hace uso de una perspectiva funcionalista para definir el error como una falta de equivalencia entre el funcionamiento de un texto en una cultura de origen y la cultura meta. Nord (2005: 187) opina que el concepto de escopo (*skopos*) es fundamental para definir el error y, por tanto, su aportación sigue una línea funcionalista: “If, for example, the translation skopos requires the reproduction of the whole of the content, the smallest omission, as long as it is not due to a TT receiver-specific presupposition, is a translation error”. Gouadec (1989: 38) toma en consideración el error desde un punto de vista genérico como una violación de dos tipos de reglas: aquellas dictadas por el sistema de comunicación empleado y aquellas que dicta el proyecto de traducción. Larose (1989: 7) define el error de traducción como un fracaso a la hora de seguir las normas del proyecto de traducción. Cruces (2001: 816) alude a la función comunicativa del texto y al encargo de traducción como elementos clave en la definición del error de traducción y distingue este tipo de errores de aquellos causados por una formulación lingüística incorrecta.

Finalmente, otros autores definen el error en base a una deficiente comprensión por parte del traductor. De este modo, Bensoussan y Rosenhouse (1990: 65) definen el error como una falta de comprensión que se produce durante la lectura del texto original. En esta misma línea, para Delisle (1993: 30-31), el error sería una falta que se define como un error de forma o de fondo cometido por una carencia de conocimientos o de usos lingüísticos firmemente establecidos

A pesar de todas estas definiciones, pensamos, al igual que Tolosa, que no se trata este de un concepto tan simple como pudiera parecer *a priori*:

Más que un concepto concreto, la noción de error parece un contenedor o cajón de sastre en el que se diría que todas las definiciones tienen cabida, lo cual complica sobremanera la posibilidad de concretar una definición que venga a decir lo que es y supone el error en el ámbito de la traducción (2013: 77).

Además de ofrecer todas estas definiciones, muchos de estos autores también se han atrevido a ofrecer una tipología para tratar de clasificar los errores de traducción, que se plasma de forma esquematizada a continuación:

Tabla 1. Errores de traducción: clasificación por autores⁴.

Autores	Tipos de errores		
House	Errores patentes		Errores encubiertos
Wilss	Errores de competencia receptiva		Errores de competencia reproductiva
Gouadec	Errores absolutos		Errores relativos
Spilka	Errores	Faltas	Desviaciones
Nord	Errores pragmáticos	Errores culturales	Errores lingüísticos
Newmark	Errores referenciales	Errores lingüísticos	Errores de uso
Sager (Dos tipologías)	Errores causados por desconocimiento de la lengua meta		Errores causados por desconocimiento de la lengua origen
	Errores lingüísticos	Errores semánticos	Errores pragmáticos
Dancette	Error por mala decodificación lingüística		Errores en las operaciones cognitivas
Séguinot	Varían según su causa (capacidades cognitivas limitadas, multitarea de la actividad traductora, limitaciones de acceso al conocimiento, condiciones de trabajo, factores externos)		
Williams	Error de traducción (mayor y menor)		Error de lengua (mayor y menor)
Bensoussan y Rosenhouse	Error en el nivel de la equivalencia superficial	Error en el nivel de la equivalencia semántica	Falta de equivalencia pragmática
Gile	Faltas de comprensión		Faltas de restitución
Pym	Errores binarios		Errores no binarios
Delisle	Faltas de lengua		Faltas de traducción
Hurtado	Errores de comprensión del texto origen	Errores de expresión	Errores pragmáticos
Santoyo	Varían según su causa (distracción, preparación, conocimientos, habilidad expresiva, prisas, falta de sentido común, inspiración)		
Kussmaul	Errores léxicos		Errores pragmáticos
Hatim y Mason	Errores a nivel textual (registro, pragmática, semiótica)		
Cruces	Errores de atribución de sentido		Errores de reformulación
Hansen	Errores lingüísticos y estilísticos		Errores causados por interferencias o <i>false-cognates</i>
Tolosa	Brote presintomático		Brote postsintomático

Una vez vistas todas estas definiciones y tipologías del error de traducción, nos parece evidente que el estudio del mismo plantea ciertos problemas en su definición y correspondiente clasificación para la Traductología. Según Hurtado (2011: 289), uno de estos problemas es que el error de traducción “no cuenta hasta la fecha con una base sólida de estudios empíricos que sustenten una tipología de errores”. Otros problemas que plantea la investigación al respecto del error de traducción, son, según Tolosa (2013: 17), las dificultades que plantea un estudio de este tipo, así como también lo etéreo del concepto de error. Este autor, además, añade a su crítica que la Traductología siempre ha enfocado su estudio del error de traducción hacia el producto. Por esto, Tolosa (2013: 15) aboga por una investigación del error basada en un triple análisis de la traducción: análisis del producto, análisis del proceso y análisis combinado producto-proceso Pym también señala los problemas que se plantean al realizar una clasificación de errores a partir del análisis de un texto determinado:

Although it is relatively easy to produce a terminological system of three or seven or perhaps twenty odd types of translation error [...] it is quite a different matter to classify errors as they actually appear in translated texts, [...]. Such classifications will always have either too few or too many terms, at least for as long as there is no clear awareness of why translation errors should be classified in the first place (1992: 283).

Por otro lado, Cruces (2001: 813) señala la necesidad de deshacerse de la subjetividad en la que se envuelven algunas de las definiciones del concepto del error de traducción:

[...], el análisis del origen y clasificación del error en traducción (y no sólo con finalidades pedagógicas), tiene que estar necesariamente precedido de una definición del mismo, eliminando en la medida de lo posible criterios imprecisos y subjetivos, tales como «no suena bien» o «así no se dice».

Tras leer a estos autores, parece evidente que la Traductología tal y como la conocemos hoy en día no está preparada para ofrecer una definición del error de traducción que podamos considerar estable y universal. La falta de investigación empírica en esta materia, como ya ha mencionado Hurtado, parece ser la principal responsable de esto.

Lo primero que capta nuestra atención es que la mayoría de las tipologías que hemos visto son binarias y que muchas de ellas parten de una distinción entre errores de reformulación frente a errores de interpretación. El problema que plantean estas tipologías binarias es que engloban a grupos demasiado heterogéneos como para que su clasificación tenga alguna utilidad real en un estudio empírico. De este modo, coincidimos con la opinión de Tolosa (2013: 79), quien lo expresa del siguiente modo: “En efecto, las clasificaciones que hemos analizado son heterogéneas y difíciles de sistematizar”.

Algo que nos resulta llamativo es el hecho de que prácticamente ninguno de los autores que hemos tratado ha hecho mención alguna a la traducción audiovisual (ex-

ceptuando a Chaume). De algún modo, parece como si se hubiera ignorado esta modalidad traductora al respecto del error de traducción. Pensamos que sería interesante teorizar sobre el error de traducción a partir de un estudio empírico de una traducción audiovisual, como el que se presenta en este trabajo, puesto que, dadas las características intrínsecas del texto audiovisual y su traducción, surgirán nuevos tipos de errores no contemplados en un texto no audiovisual.

Por otro lado resulta llamativo que el estudio del error de traducción se haya enfocado principalmente desde un punto de vista pedagógico y no tanto profesional. Salvo algunas excepciones como Sager (1989), Séguinot (1989), Gouadec (1989), Waddington (1999), Conde Ruano (2009), LISA (SDL, 2011) y Tolosa (2013), entre otros, la mayoría de autores citados previamente han abordado el estudio del error a partir de traducciones de estudiantes.

Creemos que sería mucho más interesante e incluso útil para la pedagogía en traducción estudiar traducciones profesionales que ya estén circulando en el mercado, pues estas pueden mostrar las carencias reales de la didáctica en traducción, o lo que es lo mismo, sacar a la luz fallos que comete un traductor profesional que ya se ha formado. Así pues, pensamos que el análisis de traducciones profesionales podría servir de complemento al otro enfoque y ayudar a los docentes a mejorar la enseñanza de la traducción puesto que estas ponen de relieve posibles carencias didácticas que tuvieron lugar durante el periodo de formación.

Por último, también nos parece destacable que únicamente un autor (Kussmaul) de los veintidós citados anteriormente tenga en cuenta la calidad del texto original para estudiar el error de traducción. Este es un factor fundamental, dado que la traducción siempre está condicionada de algún modo por la calidad del texto que se está traduciendo y, por tanto, este texto origen puede provocar que el traductor cometa ciertos errores que no habrían tenido lugar si el texto hubiera sido redactado de otro modo. Pensamos que, en un futuro, sería interesante llevar a cabo un estudio contrastivo entre distintas traducciones que partieran de versiones de un mismo texto origen de diferente calidad para probar esta hipótesis.

Tras reflexionar sobre algunas aportaciones teóricas en torno al error de traducción, se tratará de establecer una taxonomía que nos sirva para analizar los errores hallados en el corpus audiovisual que hemos recopilado. Para ello, primero hemos aglutinado todos los tipos de errores y los hemos unificado en seis grandes grupos (véase Tabla 2):

- El primer grupo lo componen errores que se producen en la fase de comprensión del texto origen, esto es, aquellos errores que surgen de una mala interpretación del texto que se traduce.
- El segundo grupo está formado por los errores que tienen lugar en la reformulación del texto meta, o lo que es lo mismo, errores que aparecen durante el acto de escritura en la traducción.
- El tercer grupo se compone por los errores lingüísticos. Estos errores son aquellos que infringen las normas de la lengua meta. Serían un subgrupo de los errores de reformulación.

- El cuarto grupo está compuesto por los errores pragmáticos, es decir, errores que no se clasifican por ser faltas de comprensión ni de escritura pero que siguen constituyendo un error, como por ejemplo lo sería romper la finalidad de la traducción.
- El quinto grupo se compone de los errores catalogados como errores de praxis. Estos errores son provocados por factores que afectan directamente al traductor como individuo y que influyen en su capacidad traductora.
- El sexto grupo está formado por errores de índole cultural y contiene errores culturales de Nord y referenciales de Newmark.

Tabla 2. Errores de traducción: clasificación por tipos.

Errores en la comprensión del texto origen	Errores en la reformulación del texto meta	Errores lingüísticos	Errores pragmáticos	Errores de praxis	Errores culturales
Errores de competencia receptiva (Wilss)	Errores patentes (House)	Errores lingüísticos (Nord)	Errores encubiertos (House)	Causados por: capacidades cognitivas limitadas,	Errores culturales (Nord)
Errores causados por desconocimiento de la lengua origen. Errores semánticos (Sager)	Errores de competencia reproductiva (Wilss)	Errores lingüísticos (Newmark)	Errores pragmáticos (Nord)	multitarea de la actividad traductora, limitaciones de acceso al conocimiento, condiciones de trabajo, factores externos (Séguinot)	Errores referenciales (Newmark)
Errores en las operaciones cognitivas (Dancette)	Errores absolutos Errores relativos (Gouadec)	Errores lingüísticos (Sager)	Errores pragmáticos (Sager)		
Error en el nivel de equivalencia superficial. Error en el nivel de equivalencia semántica (Bensousan y Rosenhouse)	Errores, faltas y desviaciones (Spilka)	Error de lengua (mayor y menor) (Williams)	Falta de equivalencia pragmática (Bensousan y Rosenhouse)	Causados por: distracción, preparación, conocimiento, habilidad expresiva, prisas, falta de sentido común, inspiración (Santoyo)	
Faltas de comprensión (Gile)	Errores de uso (Newmark)	Faltas de lengua (Delisle)	Errores pragmáticos (Hurtado)		
Errores de comprensión del texto origen (Hurtado)	Errores causados por desconocimiento de la lengua meta (Sager)	Errores léxicos (Kussmaul)	Errores pragmáticos (Kussmaul)		
Errores de atribución de sentido (Cruces)	Errores por mala decodificación lingüística (Dancette)	Errores lingüísticos y estilísticos (Hansen)			
	Error de traducción (mayor y menor) (Williams)	Errores semánticos (Sager)			
	Faltas de restitución (Gile)	Error en el nivel de la equivalencia semántica (Bensousan y Rosenhouse)			
	Faltas de traducción (Delisle)				
	Errores de expresión (Hurtado)				
	Errores de reformulación (Cruces)				

A continuación, se expone nuestra propia tipología de errores, que parte del estudio de todas las clasificaciones expuestas previamente y que aplicaremos al análisis de nuestro corpus. Dicha clasificación toma como punto de partida dos de los seis grandes grupos descritos arriba: los errores de comprensión del texto origen y los errores de reformulación del texto meta.

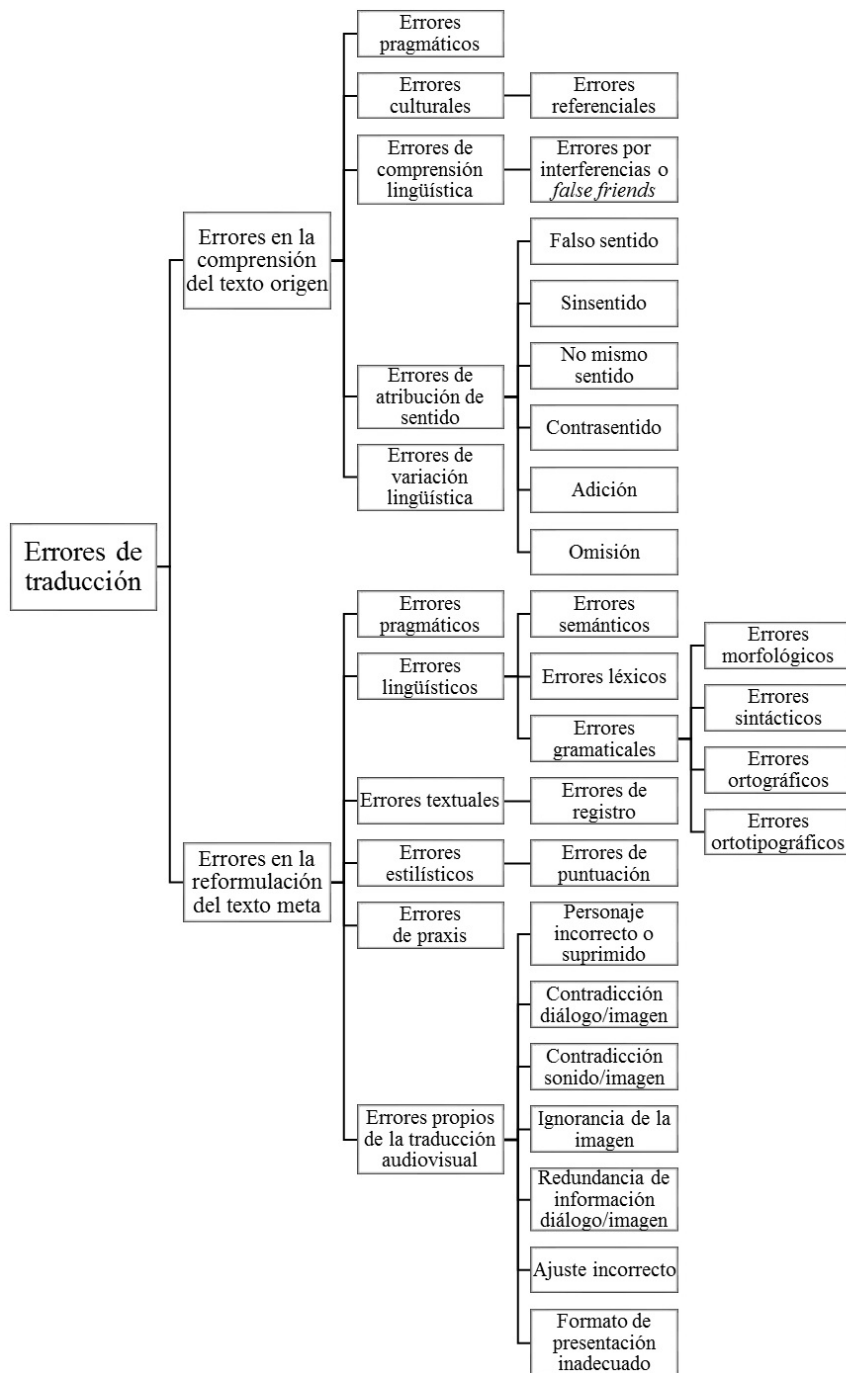
Respecto a las otras cuatro categorías, hemos colocado los errores pragmáticos en un nivel inferior y los hemos incluido tanto dentro de los errores de comprensión como dentro los errores de reformulación, pues parece lógico suponer que para que se dé un error pragmático primero se tiene que haber cometido un error de reformulación o de comprensión.

Los errores lingüísticos los hemos situado asimismo en un nivel inferior y los hemos incluido también en la categoría de los errores de comprensión y en los de reformulación del texto meta, puesto que creemos que estos errores no son independientes, sino que más bien van ligados a y surgen de una descodificación deficiente del texto origen o de una mala reformulación del texto meta.

Respecto a la tipología binaria de Pym, ya que esta propuesta parte de un enfoque cuantitativo y no cualitativo como el resto de las tipologías expuestas y crea grupos demasiado heterogéneos para nuestro estudio, hemos decidido no incluirla. Ocurre lo mismo con los errores de brote presintomático y postsintomático que propone Tolosa. Además, para detectar este tipo de errores es necesario estar presente en el momento en el que se realiza la tarea traductora, cosa que no nos ha sido posible en este estudio.

En la Figura 1 exponemos de forma esquemática el resultado final de nuestra propuesta de clasificación de los errores de traducción:

Figura 1. Propuesta de clasificación de errores de traducción.



3.1. Tipologías de errores de traducción en la industria

Si bien nuestro objetivo era el de estudiar las tipologías de errores formuladas desde el ámbito académico, no se han de olvidar aquellas tipologías que se utilizan en la industria de la traducción y que forman parte de las métricas destinadas a medir la calidad de las traducciones en la industria.

De este modo, encontramos tipologías de errores en el sector de la calidad de traducción, enmarcadas dentro de enfoques destinados a evaluar la calidad de las

traducciones de una forma prácticamente aritmética. Estas tipologías, además, suelen establecer un grado de gravedad para cada tipo de error, algo que, como hemos visto, no es habitual en las tipologías de errores expuestas previamente.

Antiguamente, la ya extinta LISA ofrecía una tipología propia con un total de veinticinco tipos de errores. Su intención era la de proponer un modelo estándar pero, aunque consiguió ganarse adeptos con él, con frecuencia sus usuarios modificaban y adaptaban dichas categorías para ajustarlas a sus propias necesidades. Esto acabó convirtiendo en un fracaso su intento de estandarizar una tipología de errores de traducción en la industria (Lommel *et al.*, 2014: 457).

Por este motivo, en la actualidad, encontramos otros modelos que son más flexibles, pues permiten su personalización sin perder su integridad. Un claro ejemplo de esto lo constituye el modelo que ofrece *TAUS (Translation Automation User Society)* en su *Dynamic Quality Framework (DQF)*, que constituye un nuevo intento para lograr la estandarización mediante un modelo que sirva para evaluar la calidad de las traducciones (Görög, 2014: 443). Según Görög (2014: 444), la buena calidad se alcanza cuando el cliente está satisfecho pero, a su juicio, los modelos existentes hasta ahora para evaluar traducciones se han limitado a establecer tipologías de errores que otorgan un peso mayor o menor a cada tipo de error sin tener en cuenta la opinión de dicho cliente. La tipología de errores utilizada en el *DQF* se basa en la de LISA y se divide en tres grandes grupos: *Translation-specific*, *Localisation-specific* y *Others*. Dentro del primer grupo hay cuatro subgrupos denominados *Language*, *Terminology*, *Accuracy* y *Style*. Dentro del segundo grupo encontramos dos subgrupos: *Country Standards* y *Layout*. Finalmente, dentro del tercer grupo se encuentran las subcategorías de *Query implementation*, *Client Edit*, *Repeat* y *Kudos*.⁵ Además, esta tipología ofrece cuatro grados de gravedad para los errores: “Minor, Major, Critical and Neutral”.

En 2014, surgió el *MQM (Multidimensional Quality Metric)* (Lommel *et al.*, 2014: 455). Sus autores lo definen como un *framework* abierto y extensible para declarar y describir parámetros que permitan medir la calidad de una traducción a través de una tipología de problemas (errores) común y compartida. Asimismo, afirman que dicho modelo se diseñó desde el principio para ser flexible y adaptable a otros modelos vigentes de evaluación de traducciones (Lommel *et al.*, 2014: 458). Actualmente, *MQM* dispone de 114 tipos de errores distintos, agrupados en nueve grandes grupos: *accuracy* (precisión), *design* (diseño), *fluency* (fluidez), *internationalization* (internacionalización), *locale-convention* (convenciones), *style* (estilo), *terminology* (terminología), *verity* (veracidad) y *other* (otros).⁶ Si bien hemos de reconocer que se trata de un modelo exhaustivo, echamos en falta la existencia de una categoría donde tengan cabida errores propios de los textos audiovisuales como los que hemos mencionado previamente citando a Chaume (2001).

Por otro lado, se encuentran las traducciones realizadas mediante plataformas de *crowdsourcing*, en la que son los usuarios de un programa, videojuego o página web los que realizan y/o evalúan la calidad de su traducción. Jiménez Crespo (2011: 136-

139) comenta el modelo híbrido de *Facebook*, en el que los usuarios traducen segmentos y puntúan la calidad de los mismos para que, finalmente, un equipo de traductores realice una revisión de aquellos segmentos más conflictivos. En este caso concreto no se dispone de una tipología de errores, sino que el usuario simplemente puntúa positiva o negativamente las distintas posibles traducciones para un segmento determinado y, de este modo, se elige democráticamente la traducción más acertada y el resto de opciones quedan automáticamente descartadas.

4. Análisis del corpus



Para aplicar la teoría de clasificación de errores de traducción que hemos venido recogiendo en los apartados previos, contamos con un corpus compuesto por textos extraídos de un videojuego en su versión estadounidense, que sirvió de texto origen, y su versión de español europeo, que constituye el texto meta. Recordamos que el corpus del que disponemos está formado por capturas de pantalla y no por un archivo de texto. Este formato supone una limitación para un estudio con corpus, aunque nos permite observar y conservar el texto en su contexto de uso real, que es el momento exacto de ejecución en la partida en el que se muestra dicho texto.

El videojuego que compone nuestro corpus lleva el nombre de *Breath of Fire: Dragon Quarter* y fue lanzado en Japón para la videoconsola de Sony Play Station 2 en el año 2002. Este videojuego llegó al mercado estadounidense a principios de 2003 y posteriormente fue lanzado en el mercado europeo a finales de año (GameFAQs, 2002: en línea). Pese a ser de origen japonés, el videojuego se tradujo desde su versión estadounidense, algo bastante habitual en la industria de la localización de videojuegos, según Mangiron (2014: 154-155) y Muñoz (2011: en línea). Las razones de la elección de este producto y no otro para nuestro estudio son las siguientes:

- Al pertenecer al género *RPG* (Role-Playing Game) o *JRPG* (*Japanese Role-Playing Game*) contiene una cantidad de texto importante que nos permite recoger un corpus extenso;
- Apareció en una época en la que el género *RPG* vivió una auténtica explosión en el mercado (años 2000-2003 aproximadamente). Así pues, podemos tratarlo como un representante de su género;
- Se trata de un videojuego con una historia lineal y, por tanto, permite compilar un corpus cerrado.

Una vez presentado el objeto de estudio, procedemos a exponer el análisis llevado a cabo sobre el mismo. Dado que, por razones de espacio, es imposible mostrar en este artículo el total de fichas que componen nuestro estudio (un total de 46), únicamente se presentará una muestra ilustrativa de las mismas.



Ficha 1. Error en la comprensión del texto origen (atribución de sentido del tipo “no mismo sentido”) y error en la reformulación del texto meta (lingüístico del tipo léxico).

Ficha	13	Ubicación	Sector inferior. NPC: Ranger junto a <i>telecorder</i> .
VO			
			
VM			
			
Transcripción	(This is a Telecorder. It's a device that lets you <u>save</u> using a coin called a Save Token.	Esto es un Telecorder. Es un dispositivo que te permite <u>ahorrar</u> (usando monedas llamadas Fichas Salv..)	
Tipo de error	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Error en la comprensión del texto origen. <ul style="list-style-type: none"> • Error de atribución de sentido. <ul style="list-style-type: none"> ▪ No mismo sentido. ➤ Error en la reformulación del texto meta. <ul style="list-style-type: none"> • Error lingüístico. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Error léxico. 		

Comentario:

En la ficha número 13 ha tenido lugar un error en la comprensión del texto origen del tipo de atribución de sentido que ha desembocado en un “no mismo sentido”. Este, además, se ha visto reflejado en la reformulación del texto meta a través de un error lingüístico de tipo léxico. El error del que estamos hablando es el de traducir *save* por ahorrar. Para entender este error, debemos entender que un *telecorder* no permite ahorrar nada, sino que es un instrumento que le permite al jugador guardar (*to save*) el progreso de su partida para poder dejar de jugar y continuar donde lo dejó en otro momento.

Ficha 2. Error en la comprensión del texto origen (atribución de sentido del tipo sinsentido) y error en la reformulación del texto meta (lingüístico del tipo léxico).



Ficha	20	Ubicación	Estación de tren sector final. NPC: Bosch.
VO			
			
VM			
			
Transcripción	My Beast Blade, not <u>work</u> !? Impossible!!	¿¡Mi Hoja de Bestia, no <u>trabaja</u> !? ¡Imposible!	
Tipo de error	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Error en la comprensión del texto origen. <ul style="list-style-type: none"> • Error de atribución de sentido. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sinsentido. ➤ Error en la reformulación del texto meta. <ul style="list-style-type: none"> • Error lingüístico. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Error léxico. 		

Comentario:

En esta ficha hemos observado un error en la comprensión del texto origen del tipo de error de atribución de sentido y sinsentido. Este se ve reflejado en el texto meta a través de un error en la reformulación del mismo del tipo lingüístico y léxico. El error del que hablamos se encuentra en la traducción de la palabra *work* por trabajar. Para entender este error, antes debemos ofrecer algo de contexto. Este fragmento de texto surge durante una batalla entre Bosch y Ryu (el protagonista). Durante el transcurso del combate, Ryu adopta una forma mitad humana mitad dragón y se vuelve invencible. En este estado, Bosch no es capaz de herir a Ryu con su florete (que recibe el nombre de Hoja de Bestia). Dicho todo lo anterior, parece evidente que la traducción de *work* por trabajar no es la más afortunada, puesto que lo que está queriendo decir el personaje es que su florete no ejerce ningún daño y que, por tanto, no funciona.

Además, la traducción de *work* por funcionar es completamente válida según varios diccionarios bilingües, como el de Larousse (2014: en línea). Por otro lado, un florete es un objeto inanimado y no puede trabajar.

Ficha 3. Dos errores en la reformulación del texto meta: gramatical del tipo ortográfico y estilístico del tipo error de puntuación.



Ficha	25	Ubicación	Kokon Horay – Entrada. NPC: Hada.
VO			
			
VM			
			
Transcripción	(The most dangerous dungeon of all! The door to the next level only opens) when yoo defeat all enemies <u>where</u> yoo are!	(¡El más peligroso de todos los calabozos! La puerta al siguiente nivel sólo se abre cuando derrotas a todos los enemigos del) <u>kugar</u> en que estás. Baja completamente..	
Tipo de error	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Error en la reformulación del texto meta. <ul style="list-style-type: none"> • Error gramatical. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Error ortográfico. • Error estilístico. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Error de puntuación. 		

Comentario:

En esta ficha, se han detectado dos errores distintos en la reformulación del texto meta. El primero se trata de un error gramatical de tipo ortográfico presente en la escritura de la palabra *kugar** con *k* inicial y no *l*. El segundo error sería estilístico y

de puntuación, y consiste en la escritura de dos puntos seguidos, en lugar de un único punto o tres puntos que constituirían puntos suspensivos.

Ficha 4. Error en la reformulación del texto meta: textual del tipo error de registro.

Ficha	34	Ubicación	Menú – Equipar habilidades.
VO			
			
VM			
			
Transcripción	The closer you are, the more damage it deals.		Mientras más cerca estás más daño ocasiona este ataque.
Tipo de error	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Error en la reformulación del texto meta. <ul style="list-style-type: none"> • Error textual. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Error de registro. 		

Comentario:

En esta ficha hemos identificado un error en la reformulación del texto meta de tipo textual y de registro. El error reside en el uso de la expresión *mientras más*, que, según el DPD, es la variante propia del registro coloquial de la expresión *cuanto más*. Dicho esto, podemos asumir que no es válida para este contexto de uso (2005: en línea).

5. Resultados

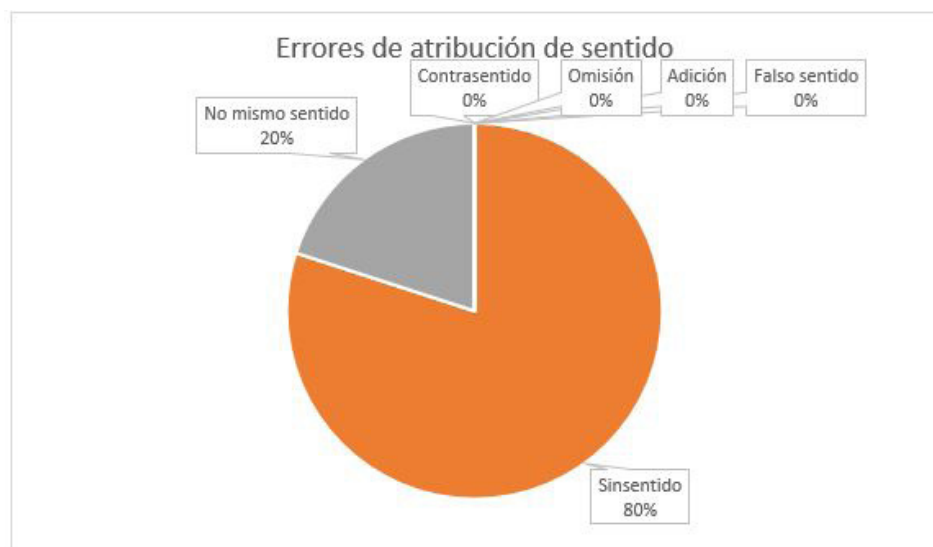
En total, hemos investigado en nuestro corpus 93 errores de traducción repartidos en 46 fichas similares a las cuatro que hemos mostrado en el apartado anterior. A continuación desgranamos cómo se distribuyen dichos errores de traducción a lo largo de la tipología de errores empleada.

Figura 2. Errores en la comprensión del texto origen.



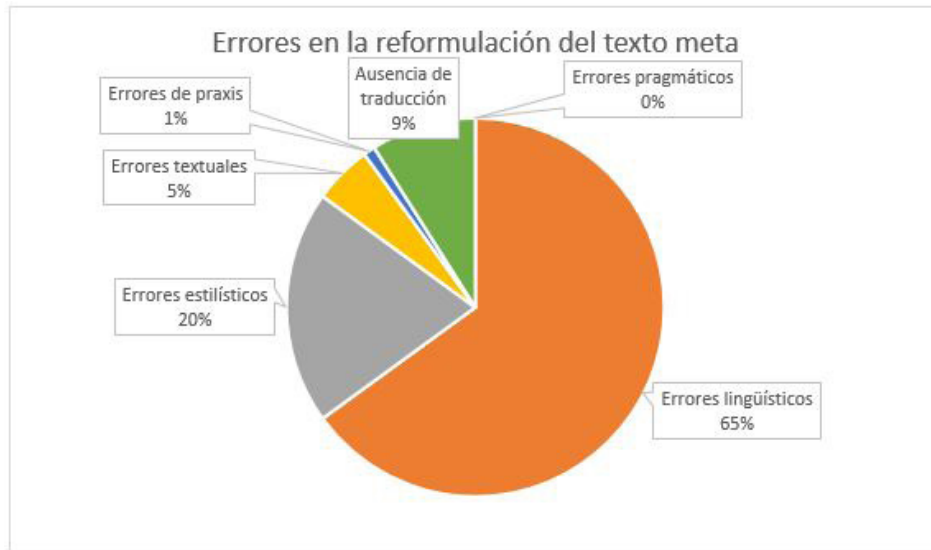
Los errores de comprensión detectados, que suman un total de 20, pertenecen a la categoría de errores de atribución de sentido, como se puede observar en la Figura 2.

Figura 3. Errores de atribución de sentido.



Dentro la categoría de errores de atribución de sentido, los errores detectados se han distribuido de la siguiente manera: 16 de ellos pertenecen a la subcategoría de sin sentido y 4 de ellos a la subcategoría de no mismo sentido, como podemos observar en la Figura 3. El resto de subcategorías no se han visto representadas en el corpus que hemos analizado.

Figura 4. Errores en la reformulación del texto meta.



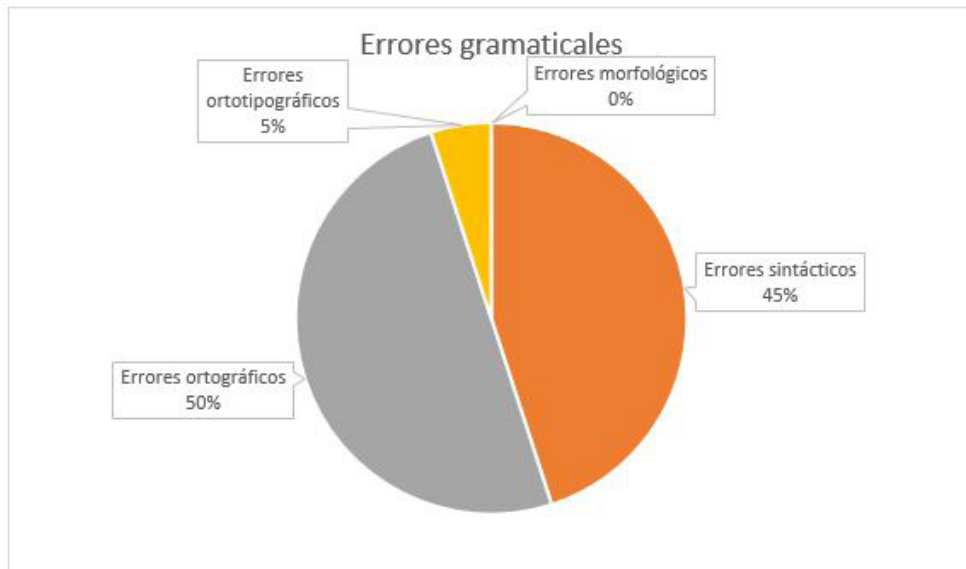
En la Figura 4 podemos ver que la categoría de errores lingüísticos es la que más representación ha tenido (48 casos), seguida de los errores estilísticos (14 casos), textuales (4 casos) y de praxis (1 caso). En esta figura también observamos la presencia del error tipificado como ausencia de traducción, en el que hemos identificado 6 casos en los que un segmento o parte de él permanece en el idioma de origen en la versión meta. Este tipo de error no se contemplaba en la tipología recogida en la Figura 1. Por ejemplo, en uno de los casos, cuando el protagonista dice “Capitán, I,...nosotros...”, observamos que ese “I” se corresponde con el pronombre de primera persona en inglés y, por tanto, se tendría que haber traducido como “Yo” puesto que forma parte de la vacilación del protagonista al hablar. Además, pensamos que puede tratarse de un error característico (pero no exclusivo) de la localización de videojuegos dada la posible inestabilidad del texto de origen, comentada por O’Hagan y Mangiron (2013: 118).

Figura 5. Errores lingüísticos.



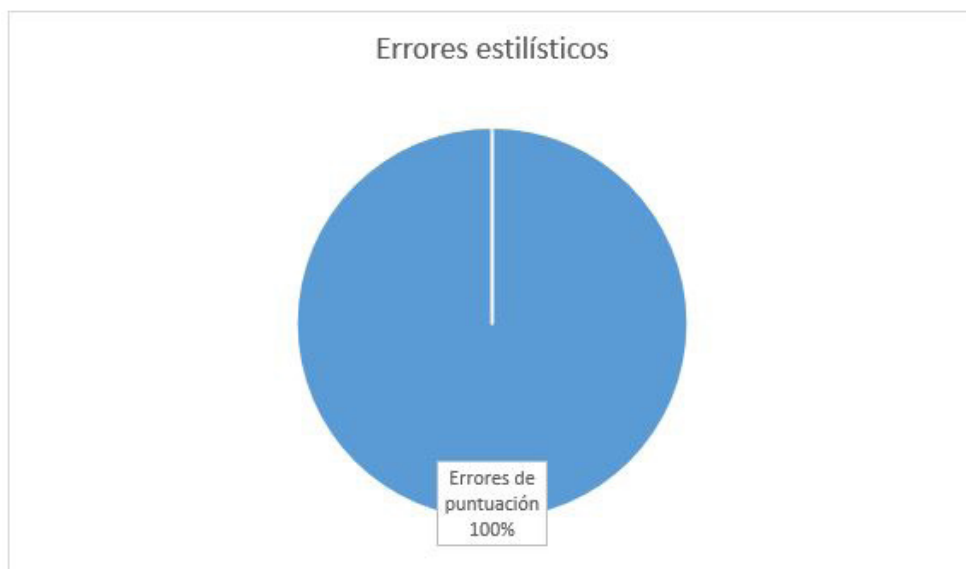
Los errores lingüísticos presentes en el corpus analizado son, en su mayoría, errores léxicos (24 casos). En segundo lugar, encontramos los errores gramaticales (18 casos) seguidos por los errores semánticos (6 casos).

Figura 6. Errores gramaticales.



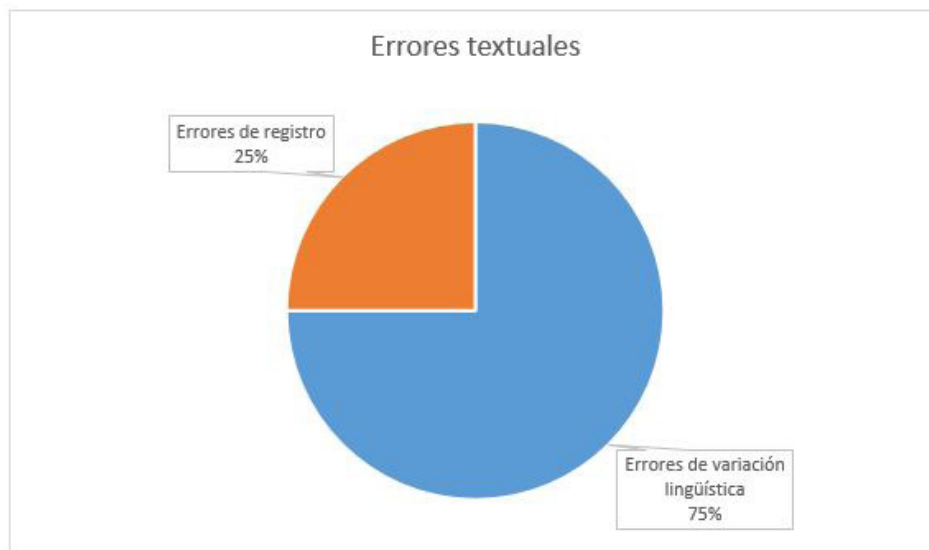
Los errores gramaticales presentes en el corpus analizado son, principalmente, ortográficos (9 casos) y sintácticos (8 casos). Únicamente hemos encontrado un caso de error ortotipográfico y ninguno morfológico.

Figura 7. Errores estilísticos.



Los errores estilísticos detectados son en su totalidad errores de puntuación (14 casos).

Figura 8. Errores textuales.



Finalmente, los errores textuales presentes en nuestro corpus se dividen entre errores de variación lingüística (3 casos) y errores de registro (1 caso). Los errores de variación lingüística dan lugar a una categoría adicional que no se recogía en la tipología plasmada en la Figura 1. Se trata de segmentos en los que la variante lingüística del español empleada no es europea, pese a que el videojuego en el formato que hemos consultado solo puede utilizarse en Europa dadas las restricciones de vídeo impuestas por el formato PAL frente a NTSC. Por ejemplo, en uno de las interfaces del videojuego se puede leer lo siguiente: “¡Ganar 9 batallas al hilo sin recibir daño!”. La expresión *al hilo*, no forma parte del español peninsular según la Real Academia de la Lengua, que lo recoge así en su diccionario: “al ~. 2. loc. adv. Arg. y Perú. a hilo (|| sin interrupción)” (2014: en línea).

6. Conclusiones

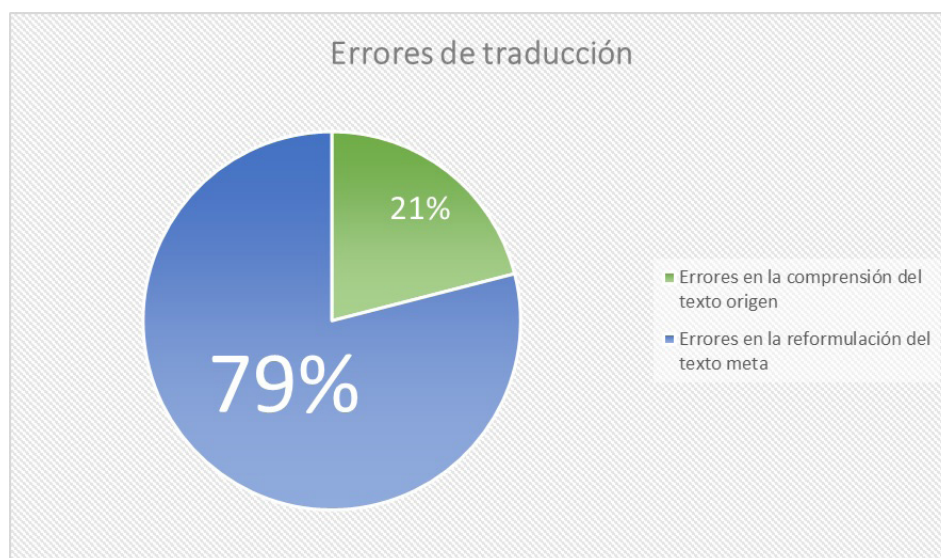
El principal objetivo de nuestra investigación era realizar un estudio descriptivo sobre el error de traducción en un corpus recopilado a partir de un videojuego. Consideramos que se ha alcanzado dicho objetivo mediante la descripción y posterior categorización de todos los errores hallados en nuestro corpus. Para ello ha sido necesario llevar a cabo una revisión teórica, por una parte, del concepto de localización, así como de los agentes que intervienen en la misma y, por otro lado, una revisión del concepto de error de traducción, así como de sus distintas tipologías.

Los resultados parecen indicar que se han confirmado las tres hipótesis previamente planteadas. Respecto a la primera de ellas, en el análisis del corpus que hemos recopilado nos hemos encontrado con dos nuevos tipos de errores que no han sido mencionados en las tipologías estudiadas en nuestra revisión teórica: el primero de ellos sería el error de variación lingüística, que hasta ahora solo estaba presente como error de comprensión pero no de reformulación. El error de variación lingüística en la reformulación del texto meta podríamos decir que consiste en un ajuste incorrecto

a la lengua que se esperaría en el texto de llegada. En los ejemplos que hemos encontrado en nuestro corpus, hemos detectado el uso de una variante lingüística del español no europea. Sin embargo, tengamos en cuenta que esta versión del producto (perteneciente a la región PAL) no puede consumirse en las zonas donde se utiliza dicha variante lingüística empleada. El segundo tipo de error sería el que denominamos como ausencia de traducción. Este no se trata de una omisión o subtraducción, puesto que no desaparece ningún elemento del texto origen, sino que más bien consiste en la no reformulación de parte del texto origen en la versión meta, puesto que hay un elemento que tendría que haber sido traducido pero se ha mantenido en la lengua original de la versión meta sin alteración alguna.

La segunda hipótesis también ha arrojado un resultado positivo, puesto que de los 93 errores que hemos detectado en nuestro corpus, 20 (un 21%) han sido errores en la comprensión del texto origen y 73 de ellos (un 79%) han sido errores en la reformulación del texto meta. Además, de los 20 errores en la comprensión del texto origen hallados, únicamente dos no han provocado un error en la reformulación del texto meta mientras que el resto sí lo han hecho. Dicho de otro modo, un 90% de los errores en la comprensión del texto origen detectados han ocasionado al menos un error de reformulación.

Figura 9. Errores de traducción.



Finalmente, la tercera de las hipótesis que planteábamos al comienzo de nuestro trabajo también ha sido probada como válida, puesto que hemos detectado errores causados por restricciones en pantalla propias de este tipo de medio audiovisual. Principalmente, nos referimos a los errores cometidos al realizar abreviaciones y acortamientos no existentes en el idioma meta con el fin de que el texto traducido quepa en el espacio asignado pantalla.

Antes de concluir, queremos dejar claro que somos conscientes de las limitaciones del estudio, así como de que este no es suficiente para extraer conclusiones que permitan esclarecer los problemas en la teorización del error en traducción. Por esto

mismo, pensamos que sería necesario realizar un trabajo de características similares utilizando un corpus de estudio considerablemente más amplio y diverso.

Finalmente, durante el estudio se han planteado cuestiones sobre las que sería útil profundizar. Por ejemplo, dado que el proceso de localización de un videojuego consta de varias partes (fundamentalmente, exportación de textos, su traducción, su posterior revisión y la reinsertión de los mismos en el código), sería necesario investigar la responsabilidad que recae sobre cada uno de los agentes involucrados en este proceso cuando se comete un error de traducción. También podría ser interesante llevar a cabo un estudio de recepción para comprobar la tolerancia que muestran los jugadores de videojuegos ante distintos tipos de errores de traducción, así como estudiar en qué modo puede afectar todo esto desde un punto de vista mercadotécnico, es decir, analizar el impacto económico que pudiera suponer para una empresa el lanzar al mercado un producto, en este caso es un videojuego, con errores de traducción.

7. Bibliografía

- Bensoussan, Marsha y Judith Rosenhouse (1990). Evaluating student translations by discourse analysis, *Babel*, 36/2, (págs. 65-84).
- Bernal Merino, Miguel Ángel (2006). On the Translation of Video Games. *Jostrans*. N° 6. <http://www.jostrans.org/issue06/art_bernal.php> [Consulta: 15 diciembre 2014].
- — (2007). “Challenges in the translation of video game.” *Tradumàtica*. N° 5. <<http://www.fti.uab.cat/tradumatica/revista/num5/articles/02/02art.htm>> [Consulta: 15 diciembre 2014].
- — (2011). A Brief History of Game Localisation. *Trans - Revista de Traductología*. N° 15. <http://www.trans.uma.es/pdf/Trans_15/11-17.pdf> (15 diciembre 2013)
- — (2013). Videojuegos y traducción: de la excepción a ¿la norma? En Martínez Sierra, J.J. (Ed.), *Reflexiones sobre la traducción audiovisual: Tres espectros, tres momentos* (págs. 131-144). València: PUV.
- Chaume, Frederic (2001). *Proyecto docente: Traducción Audiovisual inglés-catalán*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- Constenla, Tereixa (2009). Un respeto para el videojuego. *El País*. <http://elpais.com/diario/2009/03/26/cultura/1238022002_850215.html> [Consulta: 4 mayo 2014].
- Crosignani, Simone y Fabio Ravetto (2011). Localizing the Buzz! Game Series (Or how to successfully implement transcreation in a multi-million seller video game). *Trans - Revista de Traductología*. N° 15. <http://www.trans.uma.es/pdf/Trans_15/29-38.pdf> [Consulta: 16 diciembre 2014].
- Cruces Colado, Susana (2001). El origen de los errores en traducción. En Real, E., Jiménez, D., Pujante, D. y Cortijo, A. (Eds.), *Écrire, traduire et représenter la fête* (págs. 813-822). València: Universitat de València.
- Conde Ruano, José Tomás (2009). *Proceso y resultado de la evaluación de traducciones*. Tesis Doctoral, Universidad de Granada.

- Dancette, Jeanne (1989). La faute de sens en traduction, *TTR*, 2/2 (págs. 83-102), Association canadienne de traductologie/Université Concordia/Université du Québec à Trois-Rivières.
- Delisle, Jean (1993). *La traduction raisonnée. Manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français*. Col. Pédagogie de la traduction 1, Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- El Mundo (2008). Little Big Planet, aplazado porque contiene versos del Corán. *elmundo.es NAVEGANTE*. Unidad Editorial Internet S.L. <<http://www.elmundo.es/navegante/2008/10/20/juegos/1224488430.html>> [Consulta: 16 diciembre 2014].
- Frasca, Gonzalo (2001). *Rethinking agency and immersion: video games as a means of consciousness-raising*. Ensayo presentado en SIGGRAPH 2001. <<http://siggraph.org/artdesign/gallery/S01/essays/0378.pdf>> [Consulta: 25 diciembre 2014].
- GameFAQs (2002). *Breath of Fire: Dragon Quarter Release Information for Play Station 2*. CBS Interactive. <<http://www.gamefaqs.com/ps2/561476-breath-of-fire-dragon-quarter/data>> [Consulta: 29 diciembre 2014].
- — (2003). *Breath of Fire: Dragon Quarter Box Shots and Screenshots for Play Station 2*. CBS Interactive. <<http://www.gamefaqs.com/ps2/561476-breath-of-fire-dragon-quarter/images>> [Consulta: 16 diciembre 2014].
- Gile, Daniel (1992). Les fautes de traduction: une analyse pédagogique. *Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, 37, n° 2, (págs. 251-262).
- Görög, Attila (2014). Quantifying and benchmarking quality: the TAUS Dynamic Quality Framework. *Tradumàtica*. N° 12. <<http://revistes.uab.cat/tradumatica/article/view/n12-gorog2/pdf>>
- Gouadec, Daniel (1989). Comprendre, évaluer, prévenir, *TTR*, 2/2 (págs. 35-54), Association canadienne de traductologie/Université Concordia/Université du Québec à Trois-Rivières.
- Hansen, Gyde (2009). A classification of Errors in Translation and Revision. En Forstner, M. et al. (Eds.) *CIUTI-Forum 2008: Enhancing Translation Quality: Ways, Means, Methods* (págs. 313-326). Berna, Berlín, Bruselas, Fráncfort, Nueva York, Oxford, Viena: Peter Lang.
- Hatim, Basil e Ian Mason (1997). *The translator as Communicator*. Londres: Routledge.
- Hernández Sampieri, Roberto *et al.* (1994). Capítulo 4: Definición del tipo de investigación a realizar: básicamente exploratoria, descriptiva, correlacional o explicativa. En Hernández Sampieri, R. et al. (Eds.), *Metodología de la investigación* (págs. 69 - 78). Colombia: Mcgraw-hill.
- House, Juliane (1997). *Translation quality assessment: a model revisited*. Tübingen: Gunter Narr.
- Hurtado Albir, Amparo (2011). *Traducción y traductología: Introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra.
- Jiménez-Crespo, Miguel Ángel (2011). From many one: Novel approaches to translation quality in a social network era. *Linguistica Antverpiensia, New Series – The-*

- mes in Translation Studies. N°10. <<https://lans-tts.uantwerpen.be/index.php/LANS-TTS/article/view/281/179>> [Consulta: 10 octubre 2016].
- Kupsch-Losereit, Sigrid (1985). The problem of Translation Error Evaluation. En Titford, C. y A. E. Hieke (Eds.), *Translation in Foreign Language Teaching and Testing* (págs. 169-179). Tübingen: Gunter Narr.
 - Kussmaul, Paul (1995). *Training the Translator*. Ámsterdam: John Benjamins.
 - Larose, Robert (1989). L'erreur en traduction: par delà le bien et le mal, *TTR*, 2/2 (págs. 7-10), Association canadienne de traductologie/Université Concordia/Université du Québec à Trois-Rivières.
 - Larousse. (2014). Work. En *Larousse Bilingual Dictionary English – Spanish*. <<http://www.larousse.com/en/dictionaries/english-spanish/work/43058>> [Consulta: 6 Abril 2014].
 - Leukart, Hank (2011). How I became a Japanese teen heartthrob: Examining Japan's obsession with cuteness. *Without Baggage: Travel fearlessly*. Web. <<http://withoutbaggage.com/essays/japan-tokyo-kawaii/>> [Consulta: 16 diciembre 2014].
 - Lommel, Arle, Hans Uszkoreit y Aljoscha Burchardt (2014). Multidimensional Quality Metrics (MQM): A Framework for Declaring and Describing Translation Quality Metrics. *Tradumàtica*. N° 12. <<http://revistes.uab.cat/tradumatica/article/view/n12-lommel-uzskoreit-burchardt/pdf>> [Consulta: 1 junio 2016].
 - Mangiron Hevia, Carmen (2013). La localización de videojuegos. El arte de traducir para entretener. En Martínez Sierra, Juan José (Ed.), *Reflexiones sobre la traducción audiovisual: Tres espectros, tres momentos* (págs. 145-160). València: PUV.
 - Mangiron Hevia, Carmen y Minako O'Hagan (2006). Game Localisation: Unleashing Imagination with 'Restricted' Translation. *JoSTrans*. N° 6. <http://www.josttrans.org/issue06/art_ohagan.php> [Consulta: 15 diciembre 2014].
 - Martínez Sierra, Juan José (2008). The Contact between Cultures and the Role of Translation and the Mass Media. *Translation Journal*. N° 12. <<http://bokorlang.com/journal/43av.htm>> [Consulta: 23 enero 2014].
 - — (2012). *Introducción a la traducción audiovisual*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
 - Marx, Christy (2010). *Write Your Way into Animation and Games: Create a Writing Career in Animation and Games*. Boston: Elsevier. <<http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-240-81343-1.00010-8>> [Consulta: 1 mayo 2014].
 - Muñoz Sánchez, Pablo (2011). Cinco recomendaciones para llegar a ser localizador de videojuegos. *La linterna del traductor*. N° 06. <<http://www.lalinternadeltraductor.org/n6/localizador-videojuegos.html>> [Consulta: 29 diciembre 2014].
 - Newmark, Peter (1988). *A Textbook of Translation*. Hertfordshire: Prentice Hall.
 - Nord, C. (1996). El error en traducción: categorías y evaluación. En Hurtado, A. (ed.), *La enseñanza de la traducción* (págs. 91-107). Col. Estudios sobre la Traducción, 3, Castellón: Universitat Jaume I.

- — (2005). *Text Analysis in Translation*. (2ª ed.). Amsterdam: Rodopi B.V.
- O'Hagan, Minako (2007). Video games as a new domain for translation research: From translating text to translating experience. *Tradumàtica*. N° 5. <<http://www.fti.uab.cat/tradumatica/revista/num5/articles/09/09.pdf>> [Consulta: 15 Diciembre 2014].
- O'Hagan, Minako y Carme Mangiron (2013). *Game Localization: Translation for the global digital entertainment industry*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.
- Oxford University Press (2013). Video-, comb. form. En *Oxford English Dictionary (OED)*. <<http://www.oed.com/view/Entry/223262?redirectedFrom=video+game#eid15555246>> [Consulta: 15 diciembre 2014].
- Palazuelos Montecinos, Juan Carlos *et al.* (1992). *El error en traducción*, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Pym, Anthony (1992). Translation Error Analysis and the Interface with Language Teaching. In Cay, Dollerup & Anne Loddegaard (eds.), *The Teaching of Translation* (págs. 279-288). Amsterdam: John Benjamins.
- — (2011). *Teorías contemporáneas de la traducción. Materiales para un curso universitario*. Tarragona: Intercultural Studies Group. URV. <https://www.academia.edu/883815/Teorias_contemporaneas_de_la_traduccion> [Consulta: 15 diciembre 2014].
- Real Academia Española (2014). Videojuego. En *Diccionario de la Lengua Española (DLE)*. <<http://lema.rae.es/drae/?val=videojuego>> [Consulta: 4 agosto 2016].
- — (2014). Al hilo2. En *Diccionario de la Lengua Española (DLE)*. Extraído de <<http://dle.rae.es/?id=KPCAvyq>> [Consulta: 11 septiembre 2016].
- — (2005). Más1. En *Diccionario panhispánico de dudas (DPD)*. Extraído de <<http://lema.rae.es/dpd/?key=m%C3%A1s>> [Consulta: 8 abril 2014].
- Sager, Juan Carlos (1989). Quality and Standards - the evaluation of translations. En C. Picken (ed.), *The Translator's Handbook* (págs. 91-102). Londres: Aslib.
- Santoyo, Julio César (1994). Por qué yerra el traductor: análisis de textos y errores, en P. Fernández Nistal (ed.), *Aspectos de la traducción inglés/español* (págs. 9-30). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Scholand, Michael (2002). Localización de Videojuegos. *Tradumàtica*. N° 1. <<http://www.fti.uab.es/tradumatica/revista/articles/mscholand/mscholand.PDF>> [Consulta: 16 diciembre 2014].
- *SDL [Software and Documentation Localization]* (2011). LISA QA Metric. <http://producthelp.sdl.com/SDL_TMS_2011/en/Creating_and_Maintaining_Organizations/Managing_QA_Models/LISA_QA_Model.htm> [Consulta: 8 agosto 2016].
- Séguinot, Candace (1989). Understanding Why Translators Make Mistakes, *TTR*, 2/2 (págs. 73-81), Association canadienne de traductologie/Université Concordia/Université du Québec à Trois-Rivières.

- Spilka, Irene V. (1984). Analyse de traduction. Thomas, A. y J. Flammand (eds.): *La traduction: l'universitaire et le praticien* (págs.72-81). Éditions de l'Université d'Ottawa.
- Tercedor Sánchez, Maribel (2005). Aspectos culturales en la localización de productos multimedia. *Quaderns. Revista de traducció. N° 12* (págs. 151-160). < <http://ddd.uab.cat/pub/quaderns/11385790n12/11385790n12p151.pdf> > [Consulta: 4 agosto 2016]
- Tolosa Igualada, Miguel (2013). *Don de errar: Tras los pasos del traductor errante*. (1 ed.). Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions.
- Waddington, Cristopher (1999). *Estudio comparativo de diferentes métodos de evaluación de traducción general (inglés-español)*. Universidad Pontificia Comillas: Madrid.
- Williams, Malcom (1989). The Assessment of Professional Translation Quality Creating Credibility out of Chaos, *TTR*, 2/2 (págs. 13-33), Association canadienne de traductologie/Université Concordia/Université du Québec à Trois-Rivières.
- Wilss, Wolfram (1988). *Übersetzungswissenschaft: Probleme und Methoden*, Stuttgart, E. Klett (*La ciencia de la traducción. Problemas y métodos*. Universidad nacional autónoma de México, 1988).

Notas

1. Nuestro agradecimiento al Dr. Juan José Martínez Sierra por compartir con nosotros sus impresiones sobre este artículo.
2. Entendemos el concepto de *productio audiovisual* desde una perspectiva cultural del mismo modo que lo hace Martínez Sierra: "In this case, the products are the films, series, documentaries, and the like that reach our screens, and the way in which we consume them or the need for them that we have depends on our culture" (2008: en línea).
3. La lista de autores que tratan el error de traducción en la que nos basamos está extraída de Tolosa (2013) y Hurtado (2011). Sin embargo, hemos decidido acudir a las obras originales de cada respectivo autor para realizar la siguiente exposición teórica.
4. Hemos decidido no incluir en esta tabla los errores propios de la traducción de textos audiovisuales, extraídos de la clasificación de Chaume (2001), porque constituyen una propuesta ampliada que no parece plantear ningún tipo de conflicto con las clasificaciones de otros autores ya que, además, esta coincide con la clasificación de Hurtado en la parte referida a los textos no audiovisuales. Por tanto, adoptaremos las categorías planteadas por Chaume directamente en nuestra propuesta de clasificación (véase Figura 1).
5. Para obtener más detalles sobre dicha tipología, véase: https://taus.net/knowledgebase/index.php?title=Error_category#List_of_error_categories
6. Se puede consultar dicha tipología desglosada al completo a través del siguiente enlace: <http://www.qt21.eu/mqm-definition/issues-list-2015-12-30.html>

SENDEBAR 27 (2016)

Entrevista

Miguel Sáenz, traductor

Pollux Hernández

polluxhn@me.com
Traductor

*con propiedad y elegancia,
sin añadir ni quitar.*



Miguel Sáenz es una especie de imponente iceberg del que incluso admiradores suyos conocen solo la cima. Todos los traductores españoles saben que es uno de los grandes de la profesión por la cantidad y calidad de su producción, y que gracias a él la literatura en alemán y más concretamente la obra de Brecht, de Grass o de Bernhard —por nombrar solo a algunos—, dispone en nuestra lengua de versiones verdaderamente dignas de la pluma de dichos autores. Pero Miguel Sáenz es mucho más y, para explicar su excelencia como traductor, conviene detallar lo que hay bajo la línea de flotación. Y escucharlo.

Además de traductor del alemán, del inglés y del francés, con un total de 200 obras entre novela, teatro, ensayo, poesía y hasta cine (como el guión de *Los paraguas de Cherburgo*), y miles de páginas de documentos institucionales, Miguel ha sido novelista, ensayista, aficionado al jazz, crítico de cine, navegante, aviador, funcionario internacional, general auditor y fiscal del Tribunal Supremo. Hoy es académico de la Lengua, el segundo traductor que se sienta en la Real Academia por serlo (el otro fue Valentín García Yebra), y miembro de la Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung.

Nacido en Larache en 1932, es doctor en Derecho y licenciado en Filología Alemana por la Universidad Complutense de Madrid, y además de sus tres lenguas de trabajo, conoce el árabe, el ruso, el italiano y el portugués. Ha sido, entre otras cosas, traductor y revisor de las Naciones Unidas en Nueva York y Viena, y también en otros organismos internacionales, delegado de España en la Tercera Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Derecho del Mar, Asesor Jurídico del Instituto Nacional de Técnica Aeroespacial, y profesor de Derecho Aéreo en el Centro de Estudios del Instituto Iberoamericano de Derecho Aeronáutico y del

Espacio, y de Teoría de la Traducción en el Instituto Universitario de Lenguas Modernas y Traductores de Madrid.

Su singular ejecutoria de traductor ha sido reconocida con numerosos premios o galardones como el Premio Nacional Fray Luis de León de traducción de lenguas germánicas, 1981; el Premio Nacional de traducción de obras infantiles, 1983; el Premio Nacional al conjunto de la obra de un traductor literario, 1992; el Premio nacional austríaco para traductores literarios, 1996; la Medalla Goethe, 1997; la Orden del Mérito de la República Federal de Alemania, 1997; el Premio Aristeion de la Unión Europea, 1998; el doctorado *honoris causa* en Traducción e Interpretación de la Universidad de Salamanca, 2002; el Premio de la Asociación de Directores de Escena de España, 2006 y 2007, y el Premio «Esletra», 2008.

Sabía de este hombre por amigos comunes que habían trabajado con él en las Naciones Unidas o en otros lugares, pero no lo conocí en persona hasta 2002 en Las Palmas, con ocasión de un encuentro que organizaba la Facultad de Traducción. Aparte de su ponencia (no olvidaré aquello de que «el mejor traductor de poesía es un traductor, aunque sea poeta»), me impresionó su sencillez —la modestia en los grandes los hace aun más grandes—, su bonhomía, su inteligencia y su saber. Desde entonces me honra con su amistad y he tenido el gusto de que accediera a participar en algunos eventos relacionados con la traducción, en los que siempre se mostró más que competente, generoso y cordial. Es un auténtico placer departir hoy con él, escucharlo, ahondar en su vocación de traductor, para los lectores de *Sendebarr*.

Vayamos directamente al grano: ¿qué es para ti la traducción?

Patricio Pron lo dijo una vez de una forma que me gusta: la traducción es literatura.

¿Cómo llegas a la traducción?

De mil maneras. Hay que andarse con ojo porque, de repente, te encuentras traduciendo. A veces pienso que traducir es tan natural en el ser humano como hablar.

¿Dónde y cómo aprendiste las lenguas que manejas?

Aprender es exagerado. En realidad, y no es falsa modestia, solo me siento semiseguro en español. Mi francés procede de Tánger: aprendido en el Liceo Francés pero también y sobre todo en la calle y en el cine «Paris», viendo espantosas películas de Victor Francen. Mi inglés es de artesanía: lo aprendí leyendo *Gone with the Wind* (*Scarlett O'Hara was not beautiful*, etc.) y *Moby Dick*, y luego leyendo inglés durante años con la vaga intención de ingresar en el Cuerpo Diplomático. Mi alemán procede de la obstinación de Jaime Salinas, director de Alfabuara, y de *El rodaballo* de Günter Grass. Mi italiano se debe a Carla del Poggio, que me convenció en alguna película de Lattuada de que era el

idioma más bello del mundo. Mi portugués, mi ruso, mi árabe y mi sueco son puro bluf que alguna vez, cuando vacilo (en la quinta acepción del *Diccionario*), incluyo en algún currículum.

¿Recuerdas tu primera traducción?

Yes, Sir. Fue un clásico, el *Gemeinde-recht* (*Derecho administrativo municipal alemán*) de Otto Gönnerwein. Naturalmente, nunca me recuperé.

Fuiste novelista y novelista premiado.

¿Lo dejaste por la traducción?

No dejé la novela por la traducción, sino porque vi que escribir novelas pésimas y que te las premiaran y publicaran estaba chupado. De manera que me propuse dedicar un par de años a escribir alguna novela decente. Nunca encontré ese par de años.

¿Es toda escritura traducción? ¿Y toda traducción escritura?

Exactamente. No se podría decir mejor.

¿Fue un sacrificio dejar tus otras carreras para dedicarte a la traducción literaria?

Lo malo fue que nunca dejé mis otras carreras sino que traducía «además de». La consecuencia fue que nunca tenía vaca-

ciones, ni fines de semana libres... Pero me importaba un bledo. Lo peor de traducir, si te gusta hacerlo, es que te autoexplotas. Lo mejor, que lo pasas muy bien.

¿Lees traducciones de lenguas que conoces?

Tocado. Si creyera de verdad lo que digo, tendría que leer muchas más traducciones. Pero en el fondo, no me fío. Solo suelo leer traducciones de lenguas que conozco, por razones profesionales (cuando soy jurado de algún premio, por ejemplo) o por amistad.

¿Estarías de acuerdo con el gran Kumarayiva en que leer una traducción es como tragar lo que otro ha vomitado?

No, no estaría de acuerdo con el gran Kumarayiva (nombre que, por cierto, he tenido que mirar en Wikipedia). Un traductor no se traga lo que un autor vomitó sino que intenta reescribir lo que el autor hubiera debido vomitar.

Creo que me he expresado mal, pues no me refería al traductor (que a veces pienso que aprende lenguas por evitar precisamente la nutrición mediatizada), sino al lector de traducciones en general, a quien no le queda más remedio que absorber lo que le echen.

Soy yo quien había entendido mal; voy a tener que leer a Kumarayiva. Efectivamente, el lector que no conoce lenguas tiene que tragarse lo que le den. Por eso está siempre «vendido» (como lo está también, por cierto, el autor original: véanse las lamentaciones y perplejidades de Coetzee, Günter Grass, Norfolk Lawrence, etc.).

¿Qué es traducir?

Dices mientras clavabas en mi pupila tu pupila azul. Perdón, creo que no se aplica porque no tienes la pupila azul.

Te ha quedado genial, y más elegante no cabe. Pero, ya que no entras al trapo y hablando de elegancia: es una de las cosas que recomienda otro señor, Pichó y Ríus (al que no encontrarás en Wikipedia), que tradujo a Vives en el XVIII y condensó el arte de traducir en los dos octosílabos que

encabezan este diálogo. ¿Suscribirías su concisa receta?

La suscribo, y creo que también la suscribiría don Valentín García Yebra.

Y, ante la disyuntiva de Schleiermacher (acercar la obra al lector o dársela en la salsa del autor), ¿por qué opción te inclinas?

Sin duda alguna, por la proximidad al autor traducido. La consecuencia es, siempre, el enriquecimiento de la lengua a la que se traduce.

Has afirmado alguna vez que el traductor «es un creador y un falsario a la vez». ¿Um fingidor, como el poeta pessoano? ¿Por qué?

Es un falsario porque intenta vender como original algo que no lo es. Y es un creador (en el mejor de los casos) si consigue vender algo que vale igual.

¿Es posible la traducción perfecta o hay que aceptar que es siempre un sucedáneo?

Desconfío visceralmente de la perfección. Generalmente, un perfeccionista es un idiota erudito. Y una traducción es una traducción.

¿Cómo se sabe si una traducción es buena? A veces la ponderan quienes no conocen la lengua de la que se tradujo. ¿Echas en falta críticos de traducción?

No se sabe, se opina sobre ella. «A veces» es poco, yo diría casi siempre. Y sí que echo en falta críticos de traducción en España y me extasío leyendo a los que escriben en el *New York Review of Books*. Qué culturón.

Cuando traduces una obra ya traducida, ¿consultas el trabajo de otros colegas en la nuestra o en otras lenguas?

Cuando traduzco una obra ya traducida suelo consultar las traducciones al español existentes... después de hacer la mía sin mirarlas. Generalmente me siento bastante reconfortado (lo que es necia vanidad). En cuanto a traductores extranjeros, la verdad es que más de una vez (después de hacer mi

traducción) los he consultado e introducido algún hallazgo en consecuencia. Hay mucho talento suelto por ahí.

¿Cómo traduces un libro: lo lees de cabo a rabo, investigas, te documentas y luego empiezas, o te lanzas a traducir en el momento en que abres la primera página?

Creo que lo de leer un libro de cabo a rabo antes de traducirlo ha pasado a la Historia. Se puede y se debe comenzar una traducción por cualquier parte. Y la documentación es continua: hoy quien no sabe es porque no quiere saber o es demasiado vago para molestarse.

Durante años disfrutaste de la amistad de Grass, que te convocaba unos días junto con otros traductores suyos para informaros y documentaros sobre una nueva obra. ¿Qué quería de sus traductores?

Grass, como todo «autor», sentía un terror ciego hacia lo que los traductores pudieran escribir usufructuando su nombre. Y se sentía muy bien con ellos, porque somos gente pacífica, colaboradora y respetuosa. Por otra parte, no sabía idiomas y por eso trataba de convencer a los traductores de que sus traducciones eran suyas, de los traductores. Además, era un excelente cocinero y, la verdad, yo lo quería mucho.

Tenía entendido que estudió español para leer el *Quijote*...

No lo sabía y me extraña. Todo novelista es un mentiroso compulsivo.

¿Es importante para el traductor, y en consecuencia para el resultado de su trabajo, poder elegir sus autores?

Es fundamental. No puedo imaginarme traducir a alguien que aborreces o desprecias, aunque no se debe despreciar a nadie.

¿Traduciendo a qué autor te has sentido más a gusto?

Traduciendo a Salman Rushdie. Es todo un personaje, en muchos sentidos imposible, pero un gran amigo y una inteligencia en estado puro. Además, escribe un inglés fabuloso.

Cuando traduces teatro (Brecht, Bernhard), ¿piensas en el lector o en el espectador?

Pienso en el lector. La representación es harina de otro costal y todos (director, productor, actores...) meterán luego baza.

Cuando traduces libretos de ópera, ¿qué es lo más importante?

Lo más importante es que me dan un par de invitaciones para asistir al ensayo general, ya que mi modesta economía de traductor no me permite ir a la ópera en Madrid.

Me refería a la importancia de colaborar con quienes montan la ópera y si tienes en cuenta sus opiniones o sugerencias, o si haces como para el teatro, es decir traduces sin pensar en la representación.

Nunca he recibido opiniones ni sugerencias en esa materia, y alguna vez (rara), cuando leo los subtítulos en español, supuestamente basados en mi traducción, me parecen espeluznantes. De todas formas, admiro el trabajo de los que subtitulan, un trabajo que yo sería incapaz de hacer.

¿Traducción literaria o traducción institucional?

La traducción institucional y la literaria son lo mismo. Solo que la primera está mil veces mejor pagada.

¿Cómo se compadece la traducción jurídica o económica con la traducción literaria?

Se compadecen perfectamente. De hecho, creo sinceramente que se enriquecen entre sí.

¿Cuántas páginas debe haber traducido un traductor para considerarse hecho?

En mi modesta opinión, un traductor no debe considerarse nada. Hay traductores que solo han traducido un verso y son geniales (aunque seguramente son muy pocos).

¿Cómo ves el futuro de la traducción? ¿Desaparecerá?

Yo lo veo bien. Sin embargo, si la esclavitud desapareció (oficialmente) hace un siglo, me temo que la esclavitud traductora perdure por los siglos de los siglos.

Pero las máquinas cada vez lo hacen mejor, al menos la traducción no literaria. ¿Crees que habrá máquinas capaces de remedar lo que tú haces o la traducción literaria será siempre un producto artesanal?

Creo que la máquina-traductora y, sobre todo, el traductor-máquina existen ya. Cuando lo que importa es la rapidez de la traducción de una serie o saga, hablar de calidad carece de sentido.

Pasemos a un tema que sin duda interesa especialmente a los lectores de *Sendebär*: ¿puede enseñarse a traducir?

Claro que sí. Todo lo que se puede aprender se puede enseñar.

Impartiste Teoría de la Traducción en el Instituto de Lenguas Modernas y Traductores de la Complutense, y has escrito algo sobre el tema, en particular en tu obra *Traducción. Dieciocho conferencias nada magistrales y dos discursos de circunstancias* (Salamanca 2013). ¿Ayudan a traducir mejor las teorías de la traducción?

A traducir ayuda todo. Un día que estaba inspirado dije: «Un traductor será culto o no será».

Teniendo en cuenta que ni tú ni otros grandes traductores habéis cursado estudios de traducción, ¿crees que son útiles, o necesarios?

Vayamos por partes. Para poder enseñar Teoría de la traducción, hace muchos años, estudié como un bárbaro. Eso me sirvió para descreer de la teoría, pero me queda un rescaldo. Todo sirve para traducir mejor.

¿Cómo ves los estudios de traducción en España?

Muy, muy bien. Es sorprendente ver cuánta gente se dedica a una profesión en el fondo tan menestral y tan desesperada.

Y cuánta gente, con la licenciatura de traductor a cuestas, tiene que dedicarse a otros menesteres...

Así es. Pero al menos habrán adquirido cultura y una habilidad que un día puede hacerlos felices.

¿Qué cualidades debe poseer un buen traductor?

Ante todo, humildad. Luego, cierta seguridad en sí mismo, qué demonios.

¿Qué consejos darías a un joven traductor, como los estudiantes que leerán estas líneas?

Que traduzca lo que le propongan, siempre que no le dé arcadas. Que aprenda a querer lo que traduce aunque no pueda traducir lo que quiera.

¿Se puede vivir de la traducción?

Malament, como decimos en catalán.

¿Cómo se enfrenta un traductor a su depredador natural, el editor? ¿Tienes agente?

Los editores son (en general) encantadores. La edición (en general) siniestra. Jamás he tenido agente, pero nunca digas de esa agua, etc.

¿Qué supuso para ti el doctorado de la Universidad de Salamanca?

Una gran satisfacción personal y un problema de conciencia: ¿no se habrían equivocado?

¿Y tu ingreso en la Academia?

Una gran sorpresa y el mismo problema de conciencia.

¿Qué haces concretamente en la Academia?

En la Academia haces de todo, aunque en gran parte lo que quieres. Yo, sobre todo, aprendo. A veces, puedo aportar algo, no fruto de mi erudición (?) sino de mi experiencia.

Pero más concretamente, ¿en qué comisiones participas y para qué?

Mi comisión se llama de «vocabulario técnico y científico», pero, aunque es una comisión encantadora, nunca me he explicado muy bien por qué pertenezco a ella. Hago lo que puedo, sobre todo haciendo compa-

raciones con otros idiomas, y me siento vagamente útil. También formé parte del numeroso grupo de colaboradores que en 2016 elaboró el *Diccionario del español jurídico* dirigido por el profesor Muñoz Machado. Yo me ocupé del Derecho militar y del aeronáutico. En general (cito literalmente los Estatutos) los académicos debemos «contribuir a los fines de la Academia, desempeñar las comisiones que esta les encomiende, asistir a las juntas y votar en todos los asuntos que lo requieran».

Cuando, entre muchos otros, Vargas Llosa te escribió que había leído «con placer muchas de sus excelentes traducciones», ¿sentiste la confirmación de que todo lo que dejaste por la traducción había merecido la pena?

En realidad no me lo escribió sino que lo escribió. Me puse contentísimo. Sin embar-

go (véase *supra*), yo no había abandonado nada por la traducción.

¿Qué estás traduciendo ahora?

Siempre digo que no quiero traducir más, porque ya está bien. Sin embargo, en ocasiones me dejo convencer: una obra de teatro, una novela gráfica...

¿¡Una novela gráfica!?

A mí tampoco me gusta el nombre, pero me encanta la novela gráfica y he traducido un par de cosas del gran Nicolas Mahler.

Dime algo de Grita Loeb sack.

Grita Loeb sack es *my wife* y mi colaboradora en la traducción de las obras de Günter Grass. En otras traducciones no, por razones que sería largo explicar. Básicamente porque los dos somos Leo.

Me despido de Miguel con un abrazo, un abrazo sentido y cálido, no sin recordar que el símil del iceberg, un iceberg sólido, profundo, discreto, callado, no solo sirve para definir a este gran traductor, sino que puede aplicarse a todo aquel que elija seguir sus pasos, pues, de todo lo que es y sabe un traductor, solo una pequeña parte debería aflorar en su trabajo.

A guisa de complemento de esta entrevista, añado un compendio de las ideas de Miguel Sáenz sobre la traducción, entresacadas de sus publicaciones sobre la materia.

- Toda actividad humana es el ejercicio de una voluntad de traducción.
- La traducción es un misterio que, como la música, solo puede explicarse mediante metáforas.
- A la hora de la verdad, la teoría de la traducción sirve para muy poquito, pero cada traductor debe tener su propia teoría de la traducción.
- La traducción es un género literario de la lengua de llegada.
- La traducción debe meter al lector en la cultura del original, sin pretender que sea literatura castiza.
- A traducir se aprende traduciendo, pues traducir enseña a leer (atenta más que intensamente) y a escribir.
- El mejor método para aprender a traducir es la traducción colectiva.
- Para hacer una buena traducción hay que amar y respetar lo que se traduce.
- Hay que traducir no solo lo que el autor dijo, sino lo que quiso decir.
- Una buena traducción no necesita puestas al día, pues puede envejecer y permanecer como un buen original.
- Aparte de sus amplios conocimientos lingüísticos y generales (debe ser culto), un buen traductor ha de poseer tres cualidades: rigor, responsabilidad y sentido común.

- Un traductor nunca puede pretender mejorar el original, pero su traducción es infinitamente perfectible.
- El traductor es un escritor suficientemente humilde para ponerse, como un copista, al servicio de otro.
- Para traducir poesía no hay que ser poeta, sino traductor.
- No es cierto que en España se traduzca al español mejor que en ningún sitio. Ni que hoy se traduzca mejor que antes. Ni que antes de empezar a traducir un libro haya que leerlo entero.
- Todo traductor es un creador y un falsario a la vez.
- El traductor puede engañar al lector, al editor o al crítico, pero no puede engañarse a sí mismo.
- El enemigo natural del traductor es el editor.

SENDEBAR 27 (2016)

Reseñas

Lafarga, Francisco y Luis Pegenaute (eds.) (2015). *Creación y traducción en la España del siglo XIX* (Relaciones literarias en el ámbito hispánico: traducción, literatura y cultura). Bern: Peter Lang, 488 pp.

Pilar Ordóñez López

mordonez@uji.es
Universitat Jaume I

Francisco Lafarga y Luis Pegenaute, pioneros en la investigación en historia de la traducción en el ámbito hispánico, nos presentan en este volumen una colección de estudios en los que se profundiza en la estrecha relación entre creación y traducción en el contexto literario de la España del siglo XIX. La obra se concibe como complemento a otra de temática similar, *Autores/traductores en la España del siglo XIX* (2015).

El libro contiene un total de 32 capítulos, incluyendo la presentación, que abarcan cuestiones muy variadas que pueden agruparse en varios bloques temáticos: la traducción como fenómeno de mediación cultural; la traducción de poesía; la traducción teatral; traducción/adaptación de géneros extranjeros; la traducción de textos médicos; traducción/adaptación realizada por mujeres; la polémica sobre la autoría y traducción. En este sentido, la obra se podría haber beneficiado de una ordenación temática de los capítulos, para así proporcionar una visión más estructurada del amplio abanico de aspectos que en ella se abordan, entre los que podemos destacar la interacción entre creación y traducción, el reconocimiento de la traducción y del traductor, la práctica de la traducción como instrumento de formación literaria, la relación entre traducción e ideología, la traducción como medio de renovación estética y literaria, la relación entre la práctica traductora y la reflexión teórica sobre la traducción, y el papel desempeñado por la prensa en la promoción y difusión de traducciones.

En el volumen abundan los estudios de caso dedicados a autores, consagrados, menos conocidos y poco estudiados u olvidados, que practicaron, en mayor o menor medida, la traducción. En la mayoría de los casos, el énfasis recae en la relación entre la labor traductora de estos autores y su producción literaria propia. La mirada sobre esta relación pone de relieve cómo la traducción es considerada como un medio, una herramienta de formación literaria; se evidencia, a su vez, la existencia de notables paralelismos entre la producción literaria (estilo, temática, etc.) del autor traducido y la obra propia del autor-traductor. De igual modo, en otros casos, se aprecia un paralelismo entre las obras traducidas y las propias, siendo difícil determinar si la labor traductora ejerce influencia sobre la producción o viceversa. Asimismo, encontramos casos en los que la práctica de la traducción responde a un propósito de difusión de una determinada ideología.

Entre los autores más conocidos objeto de estudio en este volumen podemos destacar a Emilia Pardo Bazán, en cuya obra se pueden identificar ciertos paralelismos con la obra de Loti, autor de *Ramuntcho*, traducido por la escritora, como señala Behiels

(2015: 55-68) basándose en el análisis del prólogo que Pardo Bazán incorporó a su traducción; Benito Pérez Galdós, para quien, como apunta Fiordaliso (2015: 101-114), la traducción constituye un medio de formación a la vez que responde a un propósito de fomentar la aparición del lector de novela moderna; Rosalía de Castro, cuya práctica traductora (y de autotraducción) es impulsada por el sentido ético de dar voz a los “desposeídos”, como sostiene Rábade Villar (2015: 381-394); Juan Valera, cuya traducción de *Fausto*, y su novela *Las ilusiones del doctor Faustino*, coexistieron y se retroalimentaron de forma que es difícil determinar cuál de ellas representó una inspiración para la otra, como concluyen Vega Cernuda y Serrano Bertos (2015: 441-463); y Menéndez Pelayo, cuya traducción de *El mercader de Venecia* analiza Zarandona (2015: 465-478) y la relaciona con la ideología a esta figura. Además de los anteriores, los límites difusos y la interacción constante entre creación literaria y traducción se ponen de manifiesto en la producción traductora y literaria, en sus diversas vertientes, de autores como Guillermo Belmonte Müller, cuya poesía, apunta Atalaya (2015: 43-54), se ve influenciada por Musset; Nemesio Fernández Cuesta, en quien, según García Bascuñana (2015: 115-126), coexistían y se solapaban las facetas de escritor político, periodista, historiador, lexicógrafo y traductor; Isidoro Gil y Baus, cuyas traducciones tuvieron un papel importante en la recepción de sus piezas teatrales, como señala González Subías (2015: 183-195); Rafael del Castillo, quien, afirma Méndez (2015: 281-294), nunca dejó de ser autor; Amancio Peratoner, en cuya obra se aprecia la influencia de las traducciones de autores como Gautier, Flaubert y Zola, en especial, señala Palacios Bernal (2015: 323-337), en las cuestiones relacionadas con la mujer, el sexo y la prostitución; Juan Manuel de Berriozabal, para quien, sostiene Piquer Desvaux (2015: 353-366), la traducción supuso una herramienta para perfeccionar su creación literaria; y Alfredo Opisso y Viñas, autor polifacético que compaginó la escritura propia con las traducciones literarias y de medicina, como apunta Ramírez Gómez (2015: 395-409).

Encontramos también contribuciones centradas en la reflexión en torno a la traducción, bien desde un punto de vista epistemológico y metodológico, como el trabajo de Hibbs (2015: 197-233), que considera la traducción como mediación intercultural y propone una metodología integradora para el estudio de los traductores; y trabajos en los que se revisa el acercamiento a la traducción de autores-traductores como José María Carnerero (García Garrosa, 2015: 127-140), quien a través de la crítica de traducciones teatrales contribuyó a la reflexión sobre cuestiones como el sistema de géneros o la distinción entre traducción fiel y adaptación; Bretón de los Herreros (Muro, 2015: 309-321), en cuyas traducciones de teatro francés combinaba una aproximación literal con la recreación personal en la métrica; y Hermenegildo Giner de los Ríos (Polizzi, 2015: 367-380), que se decanta por domesticación y la redirección de la obra hacia una nueva audiencia. Desde una perspectiva contrastiva, Lafarga (2015: 235-251), lleva a cabo un análisis de dos traducciones de *Les pilules du diable* que revela la aplicación de distintos métodos en la traducción de esta pieza teatral.

En otros capítulos se profundiza en la relación entre traducción e ideología: García González (2015: 141-153) estudia la labor de traducción subversiva llevada a cabo por Pablo de Xérica, condicionada por planteamientos ideológicos opuestos al poder hegemónico; Gifra-Adroher (2015: 155-167) revisa el acercamiento a la traducción de literatura religiosa y novela gótica de Luis Monfort, quien se sirvió de la traducción para la difusión de su ideología religiosa y conservadora; Soriano-Mollà (2015: 437-449) examina la labor traductora de Joaquina García Balmaseda, también marcada por sus ideas conservadoras; Lafuente (2015: 253-265) analiza el proceso traductor, condicionado ideológicamente, de las adaptaciones teatrales de *Uncle Tom's Cabin* y *Cora ou L'esclavage*; y Pegenaute (2015: 339-351) describe cómo García de Villalta, impregnó tanto su obra propia como sus traducciones de su ideología romántica y liberal. Además, algunos de los capítulos se centran en el papel desempeñado por las traducciones como instrumentos de renovación estética, al contribuir a la aparición o consolidación de determinados géneros. Así, Aragón Ronsano (2015: 31-41) revisa la contribución de la traducción de *La fille Elisa* en el nacimiento de la novela filosófico-fisiológica en España; López Santos (2015: 279) se centra en la traducción/adaptación de la novela gótica inglesa en el contexto literario español; Ramírez Martín (2015: 411-422) explora cómo las traducciones de la obra de Samuel Tissot en el ámbito ibérico contribuyeron a fomentar el interés del público español por la lectura de trabajos divulgativos de medicina; y Gifra-Adroher (2015: 155-167) señala la aportación de las traducciones de Luis Monfort en la incorporación y dinamización del género gótico en el polisistema literario español de la época.

Por último, otra cuestión clave en la obra es el análisis del papel de la prensa, de publicaciones literarias de diversa índole, en la difusión de traducciones. Sobre esta cuestión versan los capítulos de Álvarez Rubio (2015: 15-29), dedicado a la publicación de traducciones en el semanario *La lectura para todos*; Establier Pérez (2015: 69-84), que estudia la aportación de las traducciones de Joaquina García Balmaseda en *La correspondencia de España*; Ezama Gil (2015: 85-99), centrado en las traducciones de Gertrudis Gómez de Avellaneda para la *Revista Peninsular*; Giné Janer (2015: 169-182), dedicado al análisis de la coexistencia de textos originales en español y traducciones en *La Vida Galante*; Muela Bermejo (2015: 295-308), que aborda la contribución de la revista *Juan Rana* a la traducción de textos franceses y la correspondiente difusión de la temática imperante en este período; y Regueiro Salgado (2015: 423-436), que examina la influencia de la publicación de traducciones para mujeres, con valor moralizante, de los relatos de los hermanos Grimm en *La Guirnalda*.

La variedad temática y el amplio número de contribuciones que en él se reúnen hacen de este volumen un estudio integrador de las relaciones entre traducción y creación en el contexto literario de la España del siglo XIX. Las investigaciones aquí recopiladas dan buena cuenta de la naturaleza humanística de la traducción y los límites difusos entre creación literaria y traducción; ofrecen una visión poliédrica de la concepción de la traducción; y subrayan la importancia de la traducción en la configuración del polisistema literario.

Daniel Gallego-Hernández (ed.) (2014). *Traducción económica: entre profesión, formación y recursos documentales*. Vertere, Monográficos de la Revista *Hermeneus*. Soria: Diputación Provincial de Soria. 224 pp.

Natividad Gallardo San Salvador

ngallar@ugr.es
Universidad de Granada

Esta monografía es el resultado del proyecto COMENEGO (*Corpus Multilingüe de Economía y Negocios*) cuyo objetivo fundamental no es solo crear un corpus especializado sino crear un espacio de interacción, en palabras del director, entre formadores, traductores, estudiantes e investigadores interesados en la traducción económica. De hecho, la contracubierta de la monografía, editada por el propio Daniel Gallego-Hernández, indica que la publicación trata de aspectos relacionados con algunas de las fases del corpus: adaptación de recursos textuales a la práctica de la traducción, el análisis discursivo de las categorías de dichos recursos o la compilación de corpus pilotos. La monografía también aspira a incidir en entornos, como el formativo y el profesional, en los que se va a utilizar dicho corpus. Todo ello revalida los aspectos por los que lleva interesándose el editor desde hace años: la interrelación entre docencia, investigación y profesión.

Consta de 10 contribuciones, incluyendo la presentación que hace de la monografía el editor, en la que comienza defendiendo, creo que sin necesidad, la aparición de este monográfico en torno a la traducción económica. Todas las publicaciones que aporten contribuciones interesantes sobre aspectos de la traducción especializada son bienvenidas. Esta es ejemplo de ello, porque los que además de formadores de futuros traductores somos traductores profesionales sabemos que, muy a nuestro pesar, la universidad no es suficiente para formar traductores económicos, al igual que tampoco lo es para formar abogados, médicos o economistas, por mencionar algunos profesionales. Las universidades deben adaptar sus enseñanzas al mercado de trabajo, si bien está claro que no todos los centros de formación pueden, ni deben, coincidir en la elaboración de programas y curriculum. No todos los mercados son los mismos, ni se mantienen a lo largo del tiempo. En este sentido, la novedad de esta monografía es intentar conjugar las facetas de docencia e investigación, más propias de la universidad, con aspectos profesionales que se obtienen al incorporarse al mercado de trabajo.

Gallego-Hernández en su Presentación introduce un resumen de cada una de las contribuciones, añadiendo también aspectos relevantes sobre algunos autores de las mismas. Destacaría que insiste en el trinomio de docencia, investigación y profesión como eje de la monografía, pero hay que reconocer que esas tres líneas no mantienen el mismo equilibrio ni queda reflejado en las contribuciones. De hecho, de los diez autores, el mismo Gallego-Hernández indica que dos son traductores. Me consta que, además de ser profesores de traducción, otros dos o tres también lo son, y el resto

son académicos. La traducción no es la especialidad primaria de la mayoría de esos académicos, sino la LSP, la enseñanza de lenguas extranjeras, la lexicografía, la terminología, o las nuevas tecnologías, entre otras. También es cierto que son materias afines a la traducción y, como tal, indispensables para la formación y la profesión del traductor económico, sobre todo la terminología y las nuevas tecnologías.

Para aquellos que consideran que las monografías son un medio de publicar sin necesidad de pasar por evaluación de pares y que con ello se contribuye a seguir manteniendo la tan criticada endogamia de las universidades, en este caso no es así.

El primer artículo, escrito por Tolosa-Igualada, tiene como objetivo conocer los tipos de textos más frecuentes con los que trabajan los traductores profesionales en el ámbito de la economía mediante una encuesta realizada a 164 traductores en la combinación inglés-español y español-inglés. Las tareas programadas dentro del proyecto eran cinco: conocer textos y combinaciones lingüísticas más habituales, diseñar y desarrollar una plataforma virtual para la explotación de un corpus de negocios, alimentar la plataforma diseñada, analizar un corpus piloto pensando en el diseño del corpus final y explotar los recursos de la plataforma con fines investigadores y docentes. Sin embargo, parece, por su contenido, que este artículo se limita a la primera tarea: conocer los textos y la combinación lingüística inglés-español y español-inglés. Es evidente que este tipo de estudio se convirtió hace tiempo en la panacea de los trabajos de investigación en traducción y se siguen haciendo con mucha asiduidad. No obstante, siempre hay que plantearse si los datos obtenidos son representativos y si el número de traductores que forman la muestra son suficientes para alcanzar resultados concluyentes. Unos estudios estadísticos tan generales, sobre todo sin saber la procedencia de los traductores, no pueden ser fiables porque de lo que no hay duda es que, en muchas ocasiones, el tipo de texto y de trabajo que va a realizar un traductor va a depender en gran medida de la localidad en la que trabaje o de la cartera de clientes que tenga. Si hablamos de traductores *freelance*, por supuesto. No podemos negar que se obtiene cierta información de este tipo de estudio, pero relativa, y lo que fundamentalmente obtenemos es los tipos de traducción en los que trabajan las personas que han respondido a la encuesta que, sin un análisis más riguroso y científico, no son representativos del mercado de trabajo de la traducción en España. En todo caso más que sobre la profesión, la información que recibimos es sobre los profesionales. No sabemos cómo se han llevado a cabo las encuestas ni cuántas tenían que haberse procesado para que los resultados fueran significativos.

La secuencia que han establecido para analizar la frecuencia de los documentos y de las actividades económicas es: nunca (0), casi nunca (1), a veces (2), a menudo (3) y muy a menudo (4). Cuando se analizan los totales de las tablas decepciona, en cierto modo, que el dígito mayor sea el 3, pero el más frecuente sea el 0. O sea, que la mayoría de los encuestados reconocen que casi nunca trabajan con la larga lista de documentos que se les presenta. En segundo lugar, tenemos los que trabajan a veces y en clara minoría los que lo hacen a menudo. Francamente, cabría preguntarse si estos resultados nos acercan a la realidad del mundo profesional.

El siguiente artículo es del traductor económico-financiero Espinosa-Gadea. Propone a los docentes que trabajen con un tipo de documento específico, los fondos de inversión, porque, según el autor, si el traductor en formación se enfrenta desde el principio a documentos más complejos, le resultará más fácil traducir cualquier tipo de documento posteriormente. Para Espinosa-Gadea no solo no debe haber progresión en el aprendizaje sino que debe ser al contrario, empezar por lo más difícil para así superar todo tipo de textos. Lamento discrepar con el autor. Esta teoría aplicada a cualquier tipo de disciplina, la medicina, el derecho, la tecnología, la restauración, produciría resultados lamentables y, por experiencia, lo mismo ocurre en el campo de la traducción. Pedagógicamente no es útil. No podemos negar que la proposición es atrevida y arriesgada, pero creo que disparatada. Tampoco aporta ningún estudio que avale su propuesta y parece desconocer el aspecto de la formación de traductores. Sobre todo creo que no es consciente del estudiante actual, que presenta muchos más problemas de comprensión (por desconocimiento de la lengua origen) que de traducción. No obstante, llevado a un estado de simplificación total, pero sin coincidir en el símil con la traducción, sí estoy de acuerdo con el ejemplo que pone sobre el hecho de que no es necesario pasar por la mecanografía para llegar a dominar Word. Aunque no es menos cierto que para correr, primero hay que aprender a andar. Por el contrario, debo destacar que es interesante y valiosa la introducción a los fondos de inversión que hace, así como la parte que versa sobre cómo alcanzar el umbral mínimo del conocimiento necesario para afrontar la traducción de este tipo de textos y dónde conseguir la documentación necesaria para ello.

Mateo Martínez analiza el lugar modesto, según él, que ocupa la traducción de negocios en los planes de estudios de Traducción e Interpretación en las universidades españolas, públicas y privadas. Trata de establecer la metodología más apropiada organizando y poniendo en práctica una enseñanza holística de la traducción de negocios, pero toma como referencia la enseñanza de las lenguas de especialidad centrada en las necesidades de los estudiantes.

Le Poder analiza el desarrollo de las competencias temática e instrumental profesional de los estudiantes por medio de tres proyectos de innovación docente que se llevaron a cabo en la Universidad de Granada. En realidad, aunque utilizando nuevos términos, es continuación de lo que los profesores de Traducción de la EUTI de Granada ya defendíamos: el papel del especialista en la traducción especializada y la necesidad de que el traductor trabajara de forma conjunta con el experto para facilitarle la comprensión al traductor no especialista. Es decir, compartir la docencia entre profesores de traducción y de economía. Todo ello quedó plasmado en publicaciones de Mayoral, Gallardo y Kelly. La metodología consiste en introducir al especialista en las clases de traducción en las que se imparten y analizan los conceptos más básicos y necesarios para que el estudiante se familiarice con el campo temático, con el discurso y con la terminología.

Vargas Sierra es una especialista en tecnologías de la información y la comunicación (TICs); de ahí que el objetivo de su artículo sea la enseñanza *virtual* de la

traducción de páginas web de contenido económico y los recursos de aprendizaje empleados. Dado que consigue, como afirma, en el marco de unos estudios ajenos a la localización, que los estudiantes, no siempre familiarizados con la traducción de sitios web, alcancen unos objetivos básicos en cuanto a localización, cabría preguntarse si este artículo está más centrado en las herramientas profesionales (tan necesarias y útiles) que en la traducción económica en sí, aunque su objetivo sea intentar reproducir la realidad del sector de la traducción.

Los tres artículos que cierran la monografía están relacionados con la explotación del corpus COMENEGO en distintas modalidades. El de Suau-Jiménez busca ilustrar la importancia del estudio de la función interpersonal de los textos durante la fase de pretraducción y demostrar la validez y eficacia de este tipo de análisis. El de Christian Vicente revisa cuestiones relativas a la fraseología especializada. De su propuesta, cabe destacar la originalidad de incluir en el corpus los trabajos realizados por los alumnos en lugar de textos originales. Finalmente, el de Rodríguez-Inés, aborda la construcción del corpus piloto objeto de esta monografía.

Siempre es de agradecer la aparición de publicaciones sobre traducción económica y muy destacable la dedicación y el empeño de Gallego-Hernández, autor de esta monografía.

Kiraly, Don, et al. (2016). *Towards Authentic Experiential Learning in Translator Education*. Mainz: Mainz University Press. 207 pp.

Bryan J. Robinson

robinson@go.ugr.es
University of Granada

Since Holmes mapped out Translation studies (1972/1988), the profession has undergone innumerable changes, often because of technological revolutions. Against this background, this book presents important challenges and potential solutions to those challenges. Don Kiraly and eight of his co-authors have close affiliations with the University of Mainz; two contributors are based in Switzerland, and one in Spain. Consequently, we can expect substantial coherence and cohesion between the contributions. Indeed, Chapter 1 introduces and clarifies the scope of the book; Chapters 3 and 4 develop their authors' major arguments in educational philosophy and curriculum design, and Chapter 5 sets out the pragmatic technological realization of these proposals. The remaining chapters present research from a range of contexts in which authors have put authentic experiential learning into practice.

Raquel Pacheco Aguilar addresses authenticity in Translator education from the perspective of project-based learning which simulates the professional world and fosters learner empowerment enabling students to take control of and responsibility for their learning. She focusses on the concept of learning in Translator education to determine the implications of authenticity and tackle issues like the purposes of education and the relationships between educational agents and their environment. She contrasts the post-Bologna vision of learning as an economic transaction with the humanistic view of a communicative process leading to personal growth and change for those involved. She cites Dutch educational philosopher Gert Biesta who groups the aims of education into three domains: qualification, socialization and the cultivation of human subjectivity, and discusses the relevance of these three in Translator education (2010). Pacheco Aguilar finds that the cultivation of human subjectivity is the purpose that most benefits from authenticity and suggests we aim to help students become unique, autonomous, independent and, therefore, authentic individuals who cultivate humanity and free thinking. Pre-empting Kiraly's philosophical *mise en scène* in Chapter 3, Pacheco Aguilar sees "the responsible invention of the unpredictable" (p. 29) as a desirable aim we should promote by embracing authenticity and striving to facilitate students' growth and individuality.

Susanne Hagemann includes authenticity within a set of terms as she takes a pragmatic look at "Why Terminology Matters". She begins in the same project-based learning context but her purpose is to illuminate the relationship between the translation process and the teaching and learning of that process, and to compare definitions of key terms relating to the "professional" and/or "non-professional" status of students of translation and of the products of their learning. Hagemann discusses the purely

economic distinction between professional and non-professional: the former is paid, the latter unpaid. She then considers synonyms like “volunteer” or “expert-in-training”. From the “The Global Voices” project, she reports on the significant benefits obtained by students working in a non-professional context. Hagemann compares the professional/non-professional binomial with the stages of professional development proposed elsewhere: Kiraly’s use of “novice” and “expert” (2000), and Hönic’s parallel academic/professional progression from 1st to 5th year, and from “non-professional” to “semi-professional” (2011).

In Chapter 3, Kiraly sketches out three pedagogical world views to suggest how they might influence translation pedagogy. He begins with empirico-rationalism, which he associates with a transmissionist approach, and then describes social constructivism. Finally, he outlines the emergent learning perspective. In this context, he places translation pedagogy within complexity science. Essentially, the position Kiraly now takes is one in which his pedagogical approach centered on collaborative, project-based learning and derived from social constructivism is superseded not in practical terms—his choice of classroom processes is unchanged—but in philosophical and pedagogical terms. Kiraly’s philosophical view has broadened to consider learning as a dynamic, ever-changing process. Learners in an emergent learning context develop in unpredictable ways as a consequence of their lived experience and their environment. They are changed by and through their learning.

From this starting point, Kiraly and Hofmann draw on research conducted in a European Union project, presenting an overview of approaches to the modeling of translator competence development and focusing on the nature of the learning process and how it is fostered within the university. The authors’ “Multi-Vortex Model of Translator Competence Development” contrasts with the “conventional box-based models” seen hereto. Their curriculum design model offers a dynamic, organic approach in line with the emergentist view of the nature of learning. However, they do not reject either transmissionist or social-constructivist pedagogies but incorporate them as necessary preliminaries on the path towards fostering emergentist learning.

To put these propositions into practice, Kiraly, Rütth and Wiedmann report on the use of the learning platform Moodle in a project to determine its ecological validity and efficaciousness in developing students’ translation competence, and the relationship between platform use and the individual instructor’s attitude towards social constructivist epistemology. They describe three instructors—the three authors—with differing attitudes and educational approaches, teaching different courses. These range “from simple to complicated to complex” (p. 92): the first, an undergraduate introduction to CAT tools for translators; the second, an advanced undergraduate course in specialized translation practice; and the third, an advanced, authentic, collaborative, postgraduate project-based translation course. The authors perceived a similar progression in terms of the nature of contextualization of learning in each of the courses, the didactic approaches of the three instructors, and the degree of authenticity of each course.

Qualitative data was collected through general and course-specific surveys of participants' views; instructor observations; feedback in Moodle forums and e-mail messages; and reflective comments on the Moodle blog. The authors found Moodle enhanced the learning experience of students regardless of the nature of the course. They conclude that the nature of an e-learning platform offers opportunities and creates needs that force learners to act with greater independence than they might in a traditional classroom. The online "distance" between learners and instructor meant students were less inclined to call on their instructor or peers and more likely to resolve issues themselves.

In the only chapter dealing with the training of interpreters, Maren Dingfelder Stone describes two innovations currently in use at the University of Mainz: the MOPSI self-study platform—an autonomous learning platform enabling students to practice note-taking, concentration, listening comprehension, memory, presentation, production and analysis—and the Friday conference—which offers semi-authentic, non-professional practice that enhances confidence and self-reliance and enables students to begin to automate many of the strategies they need.

From Karlsruhe University of Applied Sciences, Andrea Cnyrim presents work on developing intercultural competence via authentic projects. Of particular interest is her five-stage developmental model which identifies learners' levels of competence ranging from "develop an awareness of cultural-specific differences" (stage 1) to "develop the ability to modify one's own behavior with regard to the other culture (consciously and purposefully)" (stage 5).

Catherine Way from the University of Granada reports on an intra-university project in Translation and International Private Law aimed to overcome the constraints of simulated project work. Researchers' objectives covered a range of mainly non-discipline specific competences (pp. 151-152). Demographic and qualitative data were gathered through questionnaires that focused on the major objectives and students from both disciplines generally evaluated the project positively. The researchers considered their objectives had been achieved and the author believes one important benefit of the project is the potential development of spin-off projects.

The use of portfolios to assess heterogeneous learning groups in translation is described by Carmen Canfora. She reports on a two-and-a-half year-long project involving 23 participants: 18 undergraduate and 5 post-graduate students. Canfora used a learning curve test to gather information on student progress and questionnaires to obtain information about their impressions having used portfolios in their assessment. The learning curves were designed to visualize the results of an analysis of the texts, their difficulty, and the students' grades. Although the scope of the data input is clear, unfortunately the method used is described with insufficient clarity for it to be replicable. Notwithstanding, Canfora reports positive results despite the limitations of the study due to its dependence on group size.

Finally, Gary Massey and Barbara Brändli report an action research project conducted at Zurich University of Applied Sciences. The authors focused on learning

effects and feedback flows in a collaborative translation project. Their teaching approach is based on social constructivism and their aim was to investigate how learning takes place and “who learns what from whom” (p. 178). They also hoped to promote reflective practice on translation competence acquisition among their students. The authors employed a range of instruments—peer and self-assessment questionnaires, learning journals, a course-final whole group discussion and follow-up questionnaire, and client and teacher observations—and their results were revealing in many respects. For example, the participants reported in their learning journals that two-thirds of the feedback they considered “useful” or “very useful” came from their peers. However, the authors found reflective practice needed greater encouragement.

The volume has an epilogue in which Don Kiraly expresses the authors’ hope that both new and experienced translation teachers will take up the challenges and be inspired to further innovative action.

Rodríguez Murphy, Elena (2015). *Traducción y literatura africana: multilingüismo y transculturación en la narrativa nigeriana de expresión inglesa*. Granada: Comares, 240 pp.¹

Bárbara Cerrato Rodríguez

cerrato@usal.es

Universidad de Salamanca

Esta monografía, antiesencialista, postpositivista y postcolonialista, constituye un acercamiento novedoso y alternativo a la literatura africana, y más concretamente a la nigeriana. En ella, su autora, Elena Rodríguez Murphy, apuesta por ampliar y desoccidentalizar los conceptos de *traducción* y *traductibilidad*. Para ello, estudia minuciosamente las traducciones al español de las obras de tres escritores nigerianos –Chinua Achebe, Chimamanda Ngozi Adichie y Sefi Atta–.

En el primer capítulo, Rodríguez Murphy centra su estudio en algunas obras escritas en lenguas europeas por la denominada “primera generación de escritores africanos” y concluye que ensalzan las virtudes de las comunidades africanas. Entre todos estos escritores, la autora le presta una especial atención al padre de la literatura africana moderna, Chinua Achebe, quien se adueña del lenguaje colonial y lo africaniza para enmendar el pasado que representaron los colonizadores. En este sentido, según Rodríguez Murphy, la traducción goza de una enorme importancia, puesto que se trata de uno de los medios principales a través de los cuales las antiguas colonias han representado sus propias realidades e identidades.

El segundo capítulo lleva como telón de fondo los fenómenos del neocolonialismo y la globalización. En él, Rodríguez Murphy analiza los cambios que han experimentado algunos conceptos como *territorio*, *tiempo*, *espacio* y *nación*, y aborda la cuestión de las dicotomías clásicas, como el Centro frente a la Periferia o el Colonizador frente al Colonizado. La autora defiende que la traducción es especialmente relevante en este contexto, puesto que, al estar caracterizada por la hibridación y la transculturación, permite representar a escala mundial la complejidad de las culturas africanas. Asimismo, la autora señala que no se debería entender la globalización a modo de cultura global, sino, muy por el contrario, como una red intrincada de culturas locales entre las que imperan asimetrías de poder. Pese a ello, Rodríguez Murphy subraya que el fenómeno de la globalización es crucial, dado que, además de nuevas formas de dominación, también ha fomentado nuevas formas de resistencia, como en el caso de la literatura africana actual, que aborda temas que habían sido considerados tabúes por las generaciones anteriores.

Así, tras analizar concienzuda y minuciosamente el concepto de *transculturación* en el tercer capítulo, Rodríguez Murphy estudia el multilingüismo presente en las obras de dos escritoras nigerianas, Adichie y Atta. Según la autora, mientras que Adichie emplea el inglés y el pidgin nigerianos además de algunas palabras y expresiones del igbo, Atta utiliza otras lenguas nigerianas, como el yoruba y el hausa. De este

modo, el multilingüismo en la literatura africana es una forma de resistencia que trata de mostrar al lector que existen otras realidades. Además de lo anterior, este capítulo es especialmente significativo e innovador en los Estudios de Traducción porque, en contraposición a la mayor parte de las investigaciones en este campo, también se centra en la perspectiva femenina. Ello se debe a que, tal como expone Rodríguez Murphy, las autoras de la tercera generación muestran un modo de expresión y unos objetivos distintos.

Tras abordar la perspectiva femenina de la tercera generación, Rodríguez Murphy repasa brevemente el desarrollo y la evolución de los Estudios de Traducción en el cuarto capítulo, y resalta, entre otros, el concepto de *traducción como reescritura* o la subjetividad del lenguaje. Además, la autora sostiene que la traducción debe fomentar la negociación y el diálogo entre culturas, superar la mera correspondencia entre lenguas y las dicotomías clásicas, y hallar el tercer espacio. Rodríguez Murphy insiste en que el traductor de Achebe, Adichie y Atta debe reflexionar acerca del contexto político y cultural en el que se enmarcan sus textos, puesto que sus obras transmiten mediante lenguas híbridas experiencias sociales y personales vividas a caballo entre dos o más culturas. Por todo ello, la autora es partidaria de llevar a cabo un proceso exhaustivo de documentación y adoptar un enfoque crítico que favorezca el diálogo y la negociación y conserve los aspectos particulares del Otro. Para finalizar este capítulo, Rodríguez Murphy analiza el concepto de *translocación* que desarrollara Bandia (2015), puesto que lo considera relevante para resaltar el heterolingüismo y superar la oposición Colonizador frente a Colonizado.

En el quinto capítulo, la autora estudia diacrónicamente las traducciones de las obras de Achebe al español. Así, realiza un análisis comparativo entre las cuatro versiones en español de la novela *Things Fall Apart* y el original que le permite demostrar que existe una tendencia a omitir ciertos usos del inglés característicos de la narrativa de Achebe, adaptar nombres del igbo a la gramática española, etc. Asimismo, en este capítulo Rodríguez Murphy también se centra en los paratextos de las ediciones españolas, puesto que entiende que pueden contribuir a forjar impresiones muy distintas dependiendo de las imágenes que se seleccionen. Todo ello le permite concluir que los traductores de literatura africana se enfrentan a una ardua tarea: sobre ellos recae el peso de hallar un equilibrio cultural, entre la extranjerización característica de la subversión, la domesticación que implica *per se* la traducción y la aceptabilidad del texto meta por parte de la cultura receptora. Esta conclusión lleva a Rodríguez Murphy a abordar en detalle el concepto de *thick translation* y a plantearse si el traductor de literatura africana debe favorecer la comprensión de la traducción o exigir el mismo esfuerzo al público meta que el texto origen —una cuestión que *a priori* parece difícil de responder—. Como respuesta a este interrogante, la autora colige que quizá se debería reconocer la incompreensión y la intraducibilidad como aspectos intrínsecos y configuradores del Otro.

Ya en el sexto y último capítulo de esta exhaustiva monografía, Rodríguez Murphy repasa brevemente cómo acaban recalando estas obras en el mercado español:

señala que, para que las obras africanas logren llegar al mercado literario español, es necesario que primero hayan obtenido la canonización y legitimación de los centros angloamericanos, a saber Reino Unido y los Estados Unidos. De este modo, Rodríguez Murphy sostiene que el mercado español se nutre de “literatura nigeriana globalizada”. A continuación, la autora analiza una serie de fragmentos de las obras de Adichie y Atta centrándose en el empleo y la traducción del heterolingüismo, lo que le permite resaltar el uso del pidgin nigeriano y las distintas estrategias a las que han recurrido los traductores para verterlo, como, por ejemplo, sustituirlo por el español ecuatoguineano. Todo ello permite a Rodríguez Murphy llegar a la conclusión de que el heterolingüismo propio de las obras de estas dos autoras no siempre se ha logrado traducir al español, si bien ella misma reconoce que se trata de un aspecto complejo.

Finalmente, Rodríguez Murphy destaca que, además de las obras literarias, hay otros elementos híbridos y transculturados del continente africano verdaderamente importantes, como el fenómeno de los World/New Englishes o la industria cinematográfica de Nollywood, etc. Como broche de oro a la presente monografía, Rodríguez Murphy señala, en un significativo ejercicio de humildad, que su monografía no es más que una minúscula contribución al campo de estudio de las literaturas africanas, puesto que, dado que la traducción es una actividad que jamás debe darse por terminada, sigue siendo necesario buscar nuevas estrategias traductológicas. Del mismo modo, reconoce que existe una gran disparidad entre las teorías académicas contemporáneas y la práctica profesional de la traducción: a su juicio, las editoriales no dejan lugar a la experimentación y promueven la normatividad, la fluidez y la accesibilidad de los textos meta.

Bibliografía

- Rodríguez Murphy, Elena (2015). An interview with Professor Paul Bandia. *Perspectives: Studies in Translatology*, 23 (1), 143-154.

Notas

1. La presente reseña se inscribe en el proyecto de investigación “Violencia simbólica y traducción: retos en la representación de identidades fragmentadas en la sociedad global” (FFI2015-66516-P), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España. GIR TRADIC (Traducción, Ideología, Cultura) de la Universidad de Salamanca

Assumpta Camps (2016). *La traducción en la creación del canon poético. Recepción de la poesía italiana en el ámbito hispánico en la primera mitad del siglo XX*. Bern: Peter Lang. 463 pp.

Eva Muñoz Raya

evamr@ugr.es
Universidad de Granada

No es la primera vez que la profesora Assumpta Camps, autora de este ensayo, se ocupa de la traducción y recepción de la cultura y la literatura italianas en el contexto hispánico, como por ejemplo sus contribuciones: *Italia-España en la época contemporánea: estudios críticos sobre traducción y recepción literarias* (2009). *La Traducción en las relaciones italo-españolas: lengua, literatura y cultura* (2012), *Traducción y recepción de la literatura italiana en España* (2014), entre otras. En esta ocasión aborda el periodo entre los años de liquidación del Modernismo y el ascenso y consolidación del Novecentismo en el panorama cultural catalán. Época muy interesante no tanto por la abundancia de traducciones que ven la luz, sino por los planteamientos que adoptan los traductores individualmente, las instituciones y otros agentes de lo que se conoce como la institución literaria; desde todos ellos se concede una enorme transcendencia a la labor de traducción. Por tanto se trata de un ensayo en el que la recepción literaria y la crítica de la traducción conforman sus dos ejes temáticos.

La traducción adquiere una relevancia social y nacional muy singular y se convierte en el cauce desde el que se pretende depurar y enriquecer el catalán literario y llevar a la práctica la nueva norma lingüística, completar los huecos del repertorio catalán y contribuir al imperativo de alcanzar una cultura integral, así como una “normalidad” nacional, aspiraciones por las que se regía el Novecentismo catalán desde sus inicios (p. 14). La mejor manera para conseguirlo es analizar el modelo de traducción adoptado y los procesos de mediación empleados en cada caso. En definitiva, el estudio comprende no solo consideraciones sobre la recepción, aspectos relacionados con los autores italianos traducidos y su significación, sino también sobre las obras que se dieron a conocer en el periodo estudiado.

En este periodo los traductores crecen exponencialmente debido al dirigismo cultural de la “*Mancomunitat*” (muestra de ello son los *Canti* de Leopardi traducidos por Alfons Maseras -1938- o la traducción en verso y anotada de *La Commedia* de Dante por Josep M^a de Sagarra). Pero las traducciones de la poesía italiana prefieren ver la luz en revistas literarias, en periódicos generalistas como es el caso de *La Revista* (1915-1936), *D’Ací, d’Allà* (1918-1021) o en editoriales determinantes como la *Societat Catalana d’Edicions* y la Editorial Catalana.

La obra consta de diez capítulos. Empieza por el rastreo de las publicaciones periódicas más relevantes (*La Nau*, *Revista de Catalunya*, *La Nova Revista*, *Mirador*, *Última hora*, *Troços*, *Monitor*, *La Veu de Catalunya*, *Themis*, *La Veu de Mallorca*, *L’Almanac de les Lletres*, *Sóller*, entre otras) para centrarse sobre todo en *La Re-*

vista y su admirable labor en la difusión de la literatura italiana. La autora continúa mostrando las escasas muestras de literatura futurista (centradas en Marinetti) en el contexto catalán. El siguiente capítulo se centra en Alexandre Plana, una figura interesante no solo por su conocimiento de la literatura italiana de distintos periodos (sus aportaciones van desde la traducción de algunos sonetos de poetas del *Duecento* -Giacomo da Lentini, Guido Guinizzelli, Pier della Vigna y Cecco Angiolieri- hasta Tasso, Papini, Gozzano y representantes de la poesía italiana meridional como el poeta napolitano Francesco Gaeta) sino también por sus aportaciones a la reflexión traductológica, presentando, por lo general, un modelo interpretativo de la traducción. Después se analizan las contribuciones de L. M^a López-Picó, fundador y uno de los responsables de la línea editorial de *La Revista* por su concepción de la traducción y los motivos para abordarla. López-Picó se hacía llamar “intérprete” y no traductor debido al carácter mediado de la mayor parte de sus versiones, por un lado, y por otro por los objetivos que se proponía con ellas: suministrar al lector catalán lecturas en las que se daba la combinación entre amenidad y el uso de una lengua culta y precisa al más puro gusto novecentista, relegando la fidelidad al texto original a un segundo plano. Traduce a Saba y adapta libremente poemas de Dante, Petrarca, Tasso, Ariosto, Leopardi o D’Annunzio, rescribiendo los originales tanto en el plano estilístico como semántico, escorándose de forma descarada hacia la domesticación absoluta del texto italiano (p. 237).

La figura de Tomás Garcés es una de las más destacadas de todo el siglo XX, no solo desde el punto de vista cuantitativo sino en la consolidación del canon catalán contemporáneo. Traduce, entre otros, a Corrado Govoni, Aldo Palazzeschi, Umberto Saba, Sergio Corazzini, Giuseppe Ungaretti, Giacomo Leopardi, Angelo Poliziano, Ugo Betti, Giovanni Pascoli, Corrado Pavolini o Aldo Capasso. Por su parte Agustí Esclasans y sus traducciones publicadas en *La Revista* entre los años 20 y 30 son objeto de análisis en el capítulo VI. Se ocupa de clásicos italianos como Petrarca, Foscolo o Leopardi, pero también de poetas menores y de autores de prosa como Bontempelli, Svevo o Papini. En el cotejo de sus traducciones de nuevo se evidencia el gran derroche de libertad con el que trata los originales italianos en el plano formal y en el semántico; tanto es así que, en este caso, se podría hablar más bien de reescritura libre que de traducción. La disparidad de autores, estilos y épocas –incluso aquellos coetáneos– de los que se ocupó llevan a pensar que su objetivo fue la creación de un canon poético a partir de la difusión de la literatura italiana en el panorama cultural catalán en un momento decisivo.

El capítulo siguiente se dedica a dos grandes figuras literarias del Novecentismo catalán con una extensa trayectoria literaria; nos referimos a Carles Rivas y Ventura Gassol y sus incursiones en la traducción de la literatura italiana (D’Annunzio y Arturo Graf respectivamente). Al igual que en casos anteriores, se trata de traducciones que “domesticar” aquellos elementos del original que poseen utilidad para propósitos estéticos e ideológicos en el caso de Rivas, y bastante libres e interpretativas en el caso del testimonio de Gassol.

Un bloque uniforme lo forman los capítulos VIII, IX y X dedicados a analizar la importante influencia y presencia de la lírica italiana en la llamada Escuela Mallorquina. Queda patente que el interés por la literatura italiana entre los escritores mallorquines es más que notable. Prueba de ello es, sin duda, la obra de finales del siglo XIX de Juan Luis Estelrich y su *Antología de Poetas Líricos Italianos* (1889), traducidos principalmente al castellano pero también al catalán. Ya en la época contemporánea destacan Joan Alcover, Gabriel Alomar, Miquel Costa i Llovera, Germà Colom, Miquel Forteza, Miquel Ferrà o M^a Antonia Salvà, entre otros, interesados por figuras del canon universal y en consecuencia por clásicos como Petrarca, Leopardi, Pascoli o Carducci. La autora pone en evidencia que entre el autor y el traductor se da cierta afinidad personal y estética que vincula la actividad traductora con la propia producción literaria de los escritores mallorquines. La recepción de un autor italiano se convierte en el pretexto para incorporar temas nuevos y formas literarias que después se llevan a la práctica dentro de los presupuestos novecentistas.

Dentro de la mencionada Escuela se analizan las figuras de Miquel Forteza, Miquel Ferrà y M^a Antònia Salvà. Con respecto al primero, se trata de un paradigma de los planteamientos estéticos, su labor traslativa no es muy extensa (se reduce a Leopardi, D'Annunzio y Carducci) y se encuentra diseminada por publicaciones periódicas. Si bien se puede hablar de pulcritud formal de sus traducciones, la fidelidad al contenido del original es bastante discutible. Ferrà destaca por su importante labor en la difusión del Novecentismo en las Islas Baleares, aunque posee una nada despreciable actividad traductora, cuyo objetivo es lógicamente contribuir a la construcción de una tradición literaria propia. Una lectura deliberada de poetas italianos que encajaban en los presupuestos novecentistas imperantes en la época, contribuyendo al canon poético de las letras catalanas. En el caso de M^a Antònia Salvà también se ofrecen propuestas (de Pascoli en concreto) adheridas a la forma de los poemas originales que contrasta con las soluciones que presenta en el plano semántico; ello se circunscribe a una voluntad de recrear una lengua poética alambicada, de registro elevado, tal y como se pretende con la normalización del catalán literario.

Para concluir, y tal y como la Dra. Camps comenta, el análisis exhaustivo de las traducciones muestra la manipulación respecto a los textos italianos originales, dirigida a la difusión de una determinada imagen de los autores en las letras catalanas, al servicio de una poética particular. Una obra, sin duda, determinante para hallar el peso de la traducción en la creación del canon poético catalán durante el Novecentismo.

Comité Asesor de los números 26 y 27 (2015-2016)

Rosa María Agost Canós, Universitat Jaume I, Castellón

Kora Evangelina Basich, Universidad Autónoma de Baja California, México

Anabel Borja Albi, Universitat Jaume I, Castellón

Julian Bourne, Universidad de Granada

Maria Vittoria Calvi, Università degli Studi di Milano, Italia

Miguel Ángel Candel-Mora, Universitat Politècnica de València

Helena Casas Tost, Universitat Autònoma de Barcelona

Sylvain Caschelin, ITIRI UNISTRAS, Estrasburgo, Francia

Ángela Collados Aís, Universidad de Granada

Pamela Faber Benítez, Universidad de Granada

Sabela Fernández-Silva, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Enrique Fernández Vernet, Naciones Unidas, Ginebra, Suiza

Marco Fiola, Ryerson University, Canadá

Miguel Gallego Roca, Universidad de Almería

Silvia Gamero Pérez, Universitat Jaume I, Castellón

Daniel Gile, Université Paris 3 - Sorbonne Nouvelle

Joëlle Guatelli Tedeschi, Universidad de Granada

Carmen las Heras Navarro, Comisión Española de Ayuda al Refugiado

Valeri Iovenko, Universidad MGIMO de Moscú, Rusia

Miguel Ángel Jiménez-Crespo, Rutgers, The State University of New Jersey

Hendrik J. Kockaert, Lessius/KULeuven, Amberes

Raquel Lázaro Gutiérrez, Universidad de Alcalá de Henares

Alejandro López Lapeña, traductor autónomo, Granada

Inmaculada López Silva, Universidad de Vigo

Alexander Matytsin, traductor independiente, Moscú, Rusia

Vicent Montalt, Universitat Jaume I, Castellón

Christiane Nord, Universidad de Ciencias Aplicadas de Magdeburgo-Stendal, Alemania

Emilio Ortega Arjonilla, Universidad de Málaga

Bruno Osimo, Istituto Superiore Interpreti Traduttori, Italia

Presentación Padilla Benítez, Universidad de Granada

Antonio Pamies Bertrán, Universidad de Granada

Pablo Romero Fresco, University of Roehampton, Londres, Reino Unido

Sara Rovira Esteva, Universitat Autònoma de Barcelona

María del Mar Sánchez Ramos, Universidad de Alcalá de Henares

Julio César Santoyo Mediavilla, Universidad de León

Elena Sánchez Trigo, Universidad de Vigo

Ingemar Strandvik, Comisión Europea, Bruselas, Bélgica

Encarnación Tabares Plasencia, Universidad de Leipzig, Alemania

Mercedes Tricás Preckler, Universidad Pompeu Fabra, Barcelona

Carmen Valero Garcés, Universidad Alcalá de Henares

Chelo Vargas Sierra, Universidad de Alicante

Arlette Véglia, Universidad Autónoma de Madrid

Sergio Viaggio, Argentina (Ex Jefe de Intérpretes de la ONU-Viena)

Datos sobre los artículos evaluados en el número 27

Artículos recibidos para evaluación: 30

Artículos aceptados: 12 (porcentaje de aceptación: 40 %)

Artículos rechazados: 18 (porcentaje de rechazo: 60 %)

Procedencia de los artículos:

30 % de fuera de España

70 % de España