

CORPUS DE APRENDICES, CORPUS DE TRADUCCIONES PROFESIONALES Y ESCRITURA CREATIVA EN LA CLASE DE TRADUCCIÓN GENERAL: UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

María Teresa Sánchez Nieto*
Universidad de Valladolid

Resumen: Esta comunicación tiene como objetivo describir el diseño de un pequeño proyecto de investigación-acción llevado a cabo en el aula de traducción general DE-ES. El proyecto combina técnicas de escritura creativa con presupuestos del aprendizaje guiado por datos (data-driven learning) preconizado por Johns (1991) para la clase de lenguas extranjeras y aplicado por Laviosa (2014, en prensa) a la formación de traductores y del uso de corpus por parte de los estudiantes para aprender a traducir (Marco y Van Lawick 2009). La finalidad del proyecto es triple: (i) dirigir la atención de los estudiantes hacia un hecho específico de traducción en el par de lenguas DE/ES como es la interferencia en la traducción de las formas verbales de pasado en secuencias narrativas; (ii) permitir a los estudiantes practicar el aprendizaje basado en datos sobre hechos de traducción y (iii) observar si estas intervenciones tienen como consecuencia una mejora en su producción traductológica, concretamente en términos de disminución de la interferencia en la traducción de las formas verbales de pasado. En el trabajo se incide sobre todo en la base teórica que sustenta el proyecto, así como en las decisiones metodológicas llevadas a cabo para su diseño.

* María Teresa Sánchez Nieto: PhD in Philology from the Universidad de Salamanca (USAL) (2002). MSc in Translation between German and Spanish for Special Purposes from the Universidad de Sevilla (2005). BA in Germanic Philology (German) from the Universidad de Salamanca (1996). Lecturer and researcher in the Department of Spanish Language - Area of Translation Studies of the University of Valladolid (UVA), Valladolid, Spain. E-mail: maysn@lia.uva.es



Esta obra utiliza una licencia Creative Commons CC BY:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Palabras clave: Enseñanza y aprendizaje de la traducción guiada por corpus. Escritura creativa. Competencia lingüística. Lengua maternal. Investigación-acción.

LEARNER CORPORA, CORPORA OF PROFESSIONAL TRANSLATIONS AND CREATIVE WRITING IN A COURSE ON TRANSLATION OF GENERAL TEXTS: AN ACTION RESEARCH PROJECT

Abstract: This paper describes the design of a small action research project conducted in a course on translation of general texts from German into Spanish. The project methodology combines creative writing techniques with those of data-driven learning put forward by Johns (1991) for foreign language learning and applied by Laviosa (2014, in press) to translator training, as well as with the methods of corpus use for learning to translate proposed by Marco and Van Lawick (2009). The aim of the project is threefold: (i) raising the students' awareness on the possibility of interference between German and Spanish past tenses when translating narrative sequences; (ii) allowing the students practicing data-driven learning about translation issues, and (iii) observing if these interventions bring about a qualitative change in their translation performance, specifically in the decrease of interference when translating narrative sequences with past tenses from German into Spanish. In the paper, special attention will be paid to the theoretical basis of the project, as well as to the methodological decisions involved in its design.

Keywords: Corpus-driven translation teaching and learning. Creative writing. Linguistic competence. Mother tongue. Action research.

1. Objetivo

El proyecto presentado en este trabajo parte de una diferencia tipológica entre las lenguas española y alemana que supone una dificultad de traducción para el estudiante en formación, con el propósito de diseñar una metodología para lograr que la dificultad inicial pase a tener estatus de problema —lo que Nord (17) define como *sprachenpaarspezifisch* Übersetzungsproblem—, permitiendo al aprendiz que gane control sobre el mismo.

Partimos de las siguientes suposiciones: (1) Mientras que la dificultad de traducción es de naturaleza subjetiva y depende del estado de los conocimientos del aprendiz, el problema es de carácter objetivo y siempre existirá (14.); (ii) la dificultad de traducción (causada por el problema) puede reconocerse en errores de traducción (15) y (iii) para que un problema pueda ser reconocido como tal ha de tener lugar una toma de conciencia.

Tras observar errores recurrentes en los estudiantes consistentes en calcos de tiempos verbales en la traducción español/alemán, con la consecuente infraespecificación aspectual en la traducción DE > ES o sobreespecificación aspectual en la traducción ES > DE), deducimos que el factor que puede estar provocando dicha dificultad es probablemente el desconocimiento que tienen los estudiantes en fases iniciales de su instrucción de una diferencia tipológica entre ambas lenguas concerniente al sistema verbal. Concretamente, los estudiantes desconocen en parte la paleta de valores aspectuales presentes en las formas verbales de pasado *Präteritum* y *Perfekt*, que hace que cada uno de estos tiempos pueda tener varias formas verbales equivalentes en español, en función del contexto narrativo en el que se inserte.

2. Pilares de la propuesta

La propuesta presentada en este trabajo descansa sobre propuestas bien establecidas, procedentes de tres campos: la enseñanza de idiomas, la enseñanza de la traducción y las corrientes didácticas centradas en el estudiante.

La didáctica de la traducción ha sabido trasladar a su terreno el impulso proveniente de la enseñanza de lenguas extranjeras para uso de corpus, como testimonian Laviosa (2015), Marco y van Lawick (2009), Denturk (2015) por nombrar solo algunos. El alumno, convertido en investigador, va construyendo su aprendizaje a partir de las evidencias encontradas en los corpus. Nosotros proponemos enriquecer esta metodología con el empleo de

herramientas de traducción asistida por ordenador. ¿Por qué no permitir al alumno, familiarizado desde los primeros semestres de su formación con estas herramientas, que explote corpus paralelos mediante las mismas herramientas TAO que ya sabe emplear para traducir profesionalmente? De esta manera les posibilitamos utilizarlas desde una perspectiva nueva, profundizando en su dominio de las mismas, junto a otras más asentadas en la investigación, como los generadores de concordancias.

Desde un acercamiento funcionalista a la enseñanza de la traducción tiene sentido observar la práctica de otros traductores, con el fin de que el estudiante gane conocimiento de las normas de traducción. Del mismo modo, las convenciones estilísticas de las lenguas de trabajo — ¡especialmente de la materna!—, necesarias para producir una traducción que permita al receptor concentrarse en el contenido, se adquieren mediante lo que Nord (2) denomina *Spracherfahrung* o “experiencia de la lengua”, esto es, el contacto con múltiples situaciones de uso de la/s lengua/s. Entendemos que los corpus, convenientemente interrogados, proporcionan píldoras concentradas de experiencia de la lengua. No obstante, deseamos incidir aquí además en la importancia para el estudiante de observar a través de los corpus no solo el comportamiento de traductores profesionales, sino también el de otros traductores en formación (compañeros), así como en la importancia de comparar ambos comportamientos, pues ello contribuye a formar el sentido crítico de los estudiantes.

Nuestra propuesta recoge asimismo el testigo de autores como Bowker (2003) o los impulsores del *MeLLANGE Learner Translator Corpus* (MeLLANGE, 2007), que han elaborado archivos o corpus de traducciones estudiantiles. De las múltiples aplicaciones didácticas que Bowker (140-145) prevé para los archivos de traducciones estudiantiles, nos interesa en el marco este trabajo el empleo de este tipo de traducciones como material de investigación, si bien no solo para que el docente identifique “areas where the class as a whole is having difficulty” (111), sino también como material de investigación para los propios estudiantes que trabajan sobre su competencia en lengua materna, tal y como la define Best (124).

En el trabajo que presentamos es esencial la figura del estudiante como gestor de sus aprendizajes. En este sentido, nuestra propuesta se inscribe en la corriente socioconstructivista de formación de traductores, algunos de cuyos más conocidos exponentes son Kiraly (2000) y Gonzalez Davies (2004).

Finalmente, este trabajo reconoce la importancia de la investigación-acción como marco metodológico que posibilita la mejora continua de la praxis docente (Cano 33-46).

3. El fenómeno

Tal y como afirma Fernández de Castro (233), en español proliferan *las perífrasis verbales de fase inceptiva o ingresiva* (Dietrich 1983 [1973]: 216), esto es, aquellas con las que el hablante se refiere explícitamente a las fases iniciales de una situación, como *empezar/ponerse/echarse a + infinitivo*, etc. Así pues, la expresión explícita de la ingresividad está muy marcada en nuestra lengua. Trasladando al español la afirmación que hacen Simone / Cerbasi (2001, en Katelhön, 2012)¹ para el italiano y el francés con respecto a la causatividad, podemos afirmar entonces que el español es una lengua fuertemente orientada a la ingresividad. En alemán, aunque existen perífrasis para la expresión de fase ingresiva (p. ej. *beginnen /anfängen + zu + infinitivo*), la expresión de esta categoría semántico-funcional se apoya también en medios léxicos y, muy a menudo, está implícita en el contexto.

En estudios contrastivos entre el español y el alemán basados en comparaciones de traducciones se puede observar cómo las diferencias categoriales en la expresión de la fase ingresiva se manifiestan en asimetrías a la hora de establecer equivalencias entre los recursos expresivos. De entre dichas asimetrías, resulta muy llamativa la falta de recursos explícitos para la expresión de la

¹ „... dass die romanische Sprachen wie Italienisch und Französisch stark kausativ orientiert sind, d. h. sie tendieren dazu überproportional oft eine Situation als eine kausative Situation darzustellen“.

ingresividad en el caso de algunas perífrasis verbales, asimetría que, además, es más o menos abultada en función de la perífrasis de que se trate. En Sánchez Nieto (2005, 2006) observamos que *empezar/comenzar a* + infinitivo carecen de equivalente explícito en el 25% de los casos en la traducción DE < > ES, pero en el caso de *echarse a* + infinitivo se trata del 54% y en el de *ponerse a* + infinitivo del 80%. Estudiando la dirección concreta DE > ES, pueden identificarse esquemas narrativos en los que se tiende a la explicitación de la fase inicial con las perífrasis *empezar/comenzar a* + infinitivo en el TM español a partir de formas de *Präteritum* y de *Perfekt* del TO alemán. La explicitación de la fase inicial en dichos esquemas durante la traducción DE > ES puede interpretarse como un caso de filtro cultural en el sentido de House (2004), ya que el traductor estaría reproduciendo una convención estilística de la LM (el español). La falta de explicitación podría considerarse como posible interferencia de la LO (Sánchez Nieto, 2014). Llamaremos a este tipo de interpretaciones del *Präteritum* y del *Perfekt* interpretaciones “neutras” (v. ejemplo 1a), puesto que presentan la situación desde lo que Smith (119) denomina un punto de vista neutro, esto es, una manera abierta de presentar la situación que incluye uno de sus límites (inicial o final) y al menos una de sus fases internas.

Como es sabido, con la interpretación neutra no se agotan las interpretaciones aspectuales del *Präteritum* y del *Perfekt*, pues estas formas verbales también pueden presentar la situación desde un punto de vista perfectivo o imperfectivo (v. equivalente de *ist gekommen* en los ejs. 1a y 1b). Esta ambigüedad aspectual es la responsable de que —como observamos en el ej. (1) en su conjunto— en la traducción DE > ES, una misma forma de *Präteritum* pueda equivaler tanto a una forma pretérito imperfecto como a una forma de pretérito indefinido (o a una perífrasis de fase ingresiva) sin producirse falsos sentidos, sino tan solo diferentes interpretaciones de la situación de partida, o, en términos de la teoría de escenas y marcos (Järventausta 224), diferentes amplificaciones del marco de partida. Ahora bien, algunas de estas amplificaciones o interpreta-

ciones parecen lastradas por lo que en los estudios descriptivos de traducción se entiende por tendencia a la adecuación o “adhesión a las normas del polo origen” (Touy 98). En el caso concreto de la traducción de tiempos verbales, y más específicamente de las formas verbales de pasado, compartimos la postura de Katelhön (2012) —quien, a su vez, se basa en Hassler (2001) — de que

[...] Übersetzerinnen kategorial bedingte Verbalisierungspräferenzen in der Ausgangssprache nach Möglichkeit auflösen müssen, um zu einem ästhetisch anspruchsvollen Zieltext zu gelangen, indem sie im Verbalbereich möglicherweise andere Regularitäten als in der Ausgangssprache herstellen [...con el fin de llegar a un texto meta estéticamente de calidad, las traductoras han de desactivar, en la medida de sus posibilidades, las preferencias de verbalización que están categorialmente condicionadas en la lengua de partida, quizá creando en el ámbito verbal otras regularidades diferentes a las de dicha lengua] (188, mi traducción).

En (1a) y (1b) —traducciones realizadas por estudiantes en el marco de nuestro proyecto— pueden observarse diferentes interpretaciones aspectuales del *Perfekt*. Se trata de una pequeña muestra de la extraordinaria complejidad del fenómeno que nos ocupa².

(1) Aber auf einmal hat es geblitzt und gedonnert, ein Gewitter ist gekommen, und es hat einen schlimmen Regen gegeben.

(1a) [...] hasta que, de repente, empezó a relampaguear y a tronar. Se acercaba una tormenta, que trajo consigo un chaparrón [...]

(1b) De repente cayó un rayo y tronó, llegó una tormenta y traía fuertes lluvias.

² Wölfel utiliza en sus Geschichten sistemáticamente el *Perfekt* como tiempo verbal para la narración. El *Perfekt* es la forma verbal propia del registro familiar y coloquial para referirse al plano del pasado y, por lo tanto, su empleo es coherente con la situación comunicativa en la que se inserta su texto literario, cuyos lectores son niños de entre 6 y 12 años, y que puede entenderse como texto escrito para ser leído en voz alta por el propio niño o por un adulto para el niño con un propósito de entretenimiento a través del humor.

Aplicando las observaciones y propuestas al ámbito concreto de la enseñanza de la traducción y, más específicamente, al tratar la cuestión de las formas verbales de pasado alemanes en la traducción DE > ES, es necesario gestionar algún sistema que permita a los estudiantes (i) conocer y comprender la multiplicidad de valores aspectuales de dichos tiempos y la posible coexistencia de diferentes escenas para un mismo marco morfosintáctico de partida, pero también (ii) comprender que es posible que no todas las interpretaciones resulten convencionalmente aceptables, y, consecuentemente, entender la relación entre falta de aceptabilidad y calco. En la siguiente sección exponemos el diseño de la investigación que ha de ayudarnos a elaborar dicho sistema, en el que los corpus desempeñan un papel importante.

4. Método de la investigación

4.1 Propósito de la investigación

El propósito de nuestra investigación es cuasi-experimental. Como tal, la investigación reúne solo algunas características de las investigaciones puramente experimentales. Por un lado, contamos con una prueba que pretende medir una respuesta en dos grupos: en uno de ellos antes y después de la manipulación experimental y en el segundo solo antes de la manipulación. Por otro lado, no obstante, la asignación de sujetos a los grupos no ha sido aleatoria —algo esencial en los estudios de naturaleza puramente experimental—, puesto que lo impedían las características de los participantes (estudiantes de dos asignaturas y cursos diferentes) y el contexto de interacción (el proyecto docente de la asignatura).

4.2 Diseño

Diseñada como proyecto de investigación-acción, nuestra investigación tiene un fin de mejora de nuestra práctica docente, y su naturaleza metodológica es abiertamente cualitativa. Al observar las reacciones de dos grupos expuestos a propuestas docentes de diferente complejidad, intentaremos comprender si la propuesta más compleja permite concluir una mejor actuación traductora en los términos en los que explicamos más abajo.

4.3 Participantes

Los grupos de participantes estaban compuestos, respectivamente, por estudiantes de tercer y cuarto curso del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Valladolid (Campus de Soria) durante el primer cuatrimestre del curso académico 2014-15. Para ambos grupos el alemán era su lengua C o segunda lengua extranjera de trabajo. Los estudiantes del primer grupo poseían unos conocimientos situados hacia el final del nivel A2 y los del segundo grupo en niveles situados entre B1 y B2. Como veremos en los resultados (apdo. 5), la diferencia de nivel de lengua no garantiza *a priori* la conciencia de que las formas verbales de pasado supongan un problema técnico de traducción en el par de lenguas DE < > ES. La investigación dio comienzo a partir de la segunda mitad del cuatrimestre.

4.4. Variables

La variable objeto de análisis —el uso de formas verbales de pasado en español en un contexto dependiente de un TO alemán y en otro independiente— es de carácter textual y se observa en dos situaciones comunicativas diferentes: por un lado, un encargo de traducción y, por otro, una situación de comunicación escrita en

la lengua materna con finalidad lúdico-estética. Por esta razón, la variable se materializa, por un lado, en valores bilingües (bitextos o unidades de traducción producto de la traducción de un texto original alemán al español, tal y como quedan recogidos en las memorias de traducción que entregan los estudiantes) y, por otro, en valores monolingües (elementos de la secuencia narrativa en la que se estructura la anécdota que escribieron los estudiantes en español).

Los valores de estas variables se observan en los corpus que describimos en el apartado 4.6. Instrumentos y herramientas. A continuación exponemos los pasos de los que ha constado nuestro proyecto de investigación-acción, en su desarrollo hasta la fecha³.

4.5 Procedimientos

Paso 1. Se solicitó a los estudiantes de cuarto curso, en momentos diferentes pero no excesivamente alejados entre sí, que cumplirían dos tareas. Por un lado, debían escribir una anécdota de entre 200 y 250 palabras sobre alguna cuestión chocante o graciosa que les hubiera acontecido, destinada a que la leyera sus propios compañeros. Por otro, se les pidió que tradujeran cierto texto, destinado a un público infantil de entre 6 y 10 años de edad. Ambas tareas se les presentaron sin ninguna conexión aparente, para asegurar una actuación lo más espontánea posible. Sin embargo el texto para traducir —“Die Geschichte von den Brüllstieren” de Ursula Wölfel⁴— y la anécdota que tenían que escribir representaban ejemplos de géneros textuales muy similares, organizados en torno a una secuencia narrativa de pequeñas dimensiones⁵. A los estu-

³ Como expondremos en el apartado 6, el proyecto tiene que entrar en una segunda fase o círculo dentro de su estructura espiral.

⁴ Se trata de una de las pequeñas historias o Anekdoten recogidas en el volumen *Siebenundzwanzig Suppengeschichten*, Düsseldorf, Hoch-Verlag, 1968.

⁵ La selección del texto de Wölfel como texto alemán de partida no fue baladí: Esta autora publicó entre 1968 y 1972 un total de cuatro colecciones de anécdotas, tres de ellos con anécdotas carentes de conexión argumental entre sí y el cuarto con un protagonista de todas las anécdotas —*Tante Mila*/la tía Mila— como

diantes de tercer curso sólo se les pidió que tradujeran del alemán el mismo texto de Wölfel que sus compañeros de cuarto.

Paso 2. Con los materiales que entregaron los estudiantes, el profesor construyó tres corpus diferentes, con ayuda de herramientas que permitieran su posterior manipulación también por parte de los estudiantes (v. 4.6): (i) el corpus de las anécdotas **escritas** por los estudiantes; (ii) el corpus de las anécdotas **traducidas** por los estudiantes; (iii) el corpus de anécdotas **contenidas en los cuatro libros de Wölfel en sus dobles versiones traducidas** por profesionales (v. nota 5).

Paso 3. Los estudiantes de cuarto curso participaron en la intervención docente en forma de Seminario. Con anterioridad al mismo, el profesor expuso formalmente en una clase teórica el problema de la multiplicidad de valores aspectuales de las formas verbales de pasado en alemán y las implicaciones de este hecho para la traducción DE > ES. El objetivo del seminario era *observar* cómo esa realidad se reflejaba en los productos de traducción (DE > ES) profesionales y compañeros, y también si existían diferencias en el uso de las formas verbales de pasado en las secuencias narrativas producidas por los estudiantes en situaciones comunicativas mediadas (de traducción) y no mediadas (escritura creativa libre monolingüe). El trabajo en el seminario se concretó en los contenidos especificados en 3 a - 3 e.

Paso 3 a. Repaso de esquema de la secuencia narrativa: Véase ilustración 1 en pág. siguiente.

Paso 3 b. Lectura en el pleno de alguna de las anécdotas de los

hilo conductor de una estructura narrativa superior en la que se integraban todas las anécdotas. El aspecto interesante es que cada una de las tres colecciones de anécdotas “inconexas” ha tenido, desde su publicación al alemán dos traducciones diferentes al español: una en los años 70-80 y otra en la década de 2000. Independientemente del interés del caso para estudios descriptivos apoyados en el concepto de norma inicial (Toury, 2004 [1995]), estas dobles traducciones publicadas permiten observar desde una posición privilegiada cómo los traductores profesionales reaccionan ante el fenómeno objeto de nuestro interés, esto es, ante los múltiples significados aspectuales de las formas verbales de pasado en alemán.

estudiantes y posterior debate (v. ilustración 2). Los estudiantes entendieron que, de manera apenas conscientemente, todos ellos habían reproducido en sus anécdotas a grandes rasgos la superestructura prototípica de la secuencia narrativa, tal y como la sistematiza Adam (1987) (v. ilustración 1 y 2). Lo anterior es un hecho lógico, puesto que la organización de la secuencia narrativa como elemento semántico de múltiples géneros forma parte del conocimiento sobre géneros textuales que adquirimos como hablantes junto con el lenguaje (*Textsortenwissen*, v. Heinemann y Viehweger, 1991). Se insistió en la orientación (el escenario en el que se desarrollan los episodios) como elemento catalizador de los tiempos imperfectivos y en los episodios como elementos que hacen avanzar la acción, pero que, a su vez, pueden contener elementos de orientación o escenario.

Paso 3 c. Manejando ahora todo el corpus de anécdotas escritas por los estudiantes, con ayuda de la herramienta *AntConc* (Anthony, 2014), se pidió a los estudiantes que localizaran ejemplos de las perífrasis verbales *empezar/comenzar/ponerse a* + infinitivo y que intentaran relacionar su uso con algún elemento del esquema narrativo subyacente a la anécdota (v. ilustraciones 3 y 4). Se sugirieron ideas, como “cambio de episodio”, “acontecimiento destacado” o “punto de inflexión”, todas ellas, a nuestro entender, correctamente intuitivas.

Ilustración 1: Superestructura prototípica de la secuencia narrativa según Adam (1987:62), modificado por M.T. Sánchez en el nivel de los acontecimientos⁶

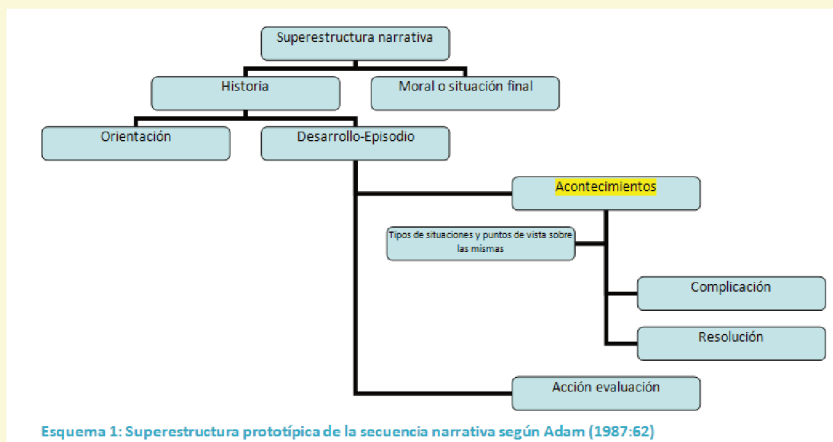
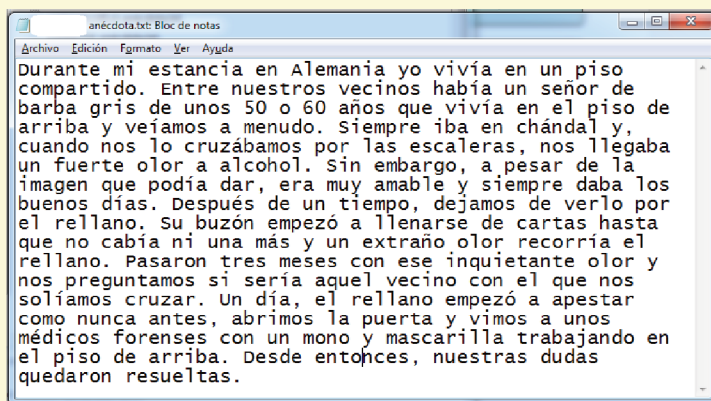


Ilustración 2: Ejemplo de anécdota escrita por estudiante⁷



⁶ Fuente: Archivos personales del autor (derechos de uso de imagen concedidos por el autor)

⁷ Fuente: Archivos personales del autor (derechos de uso de imagen concedidos por el autor)

Ilustración 3: Resultados de la búsqueda de la cadena “empez*” en el corpus de anécdotas estudiantiles en forma de líneas de concordancia, procesado con AntConc (v. 3.4.3)⁸

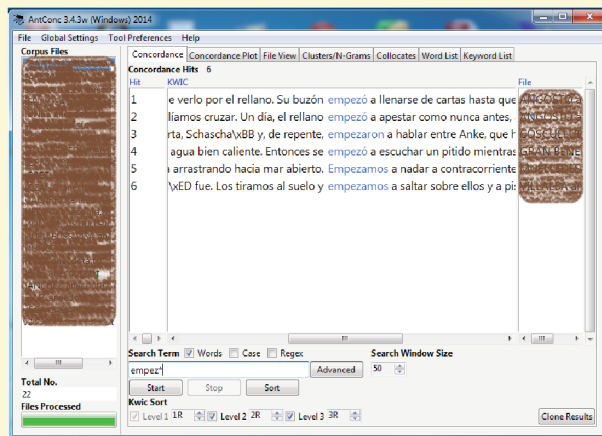
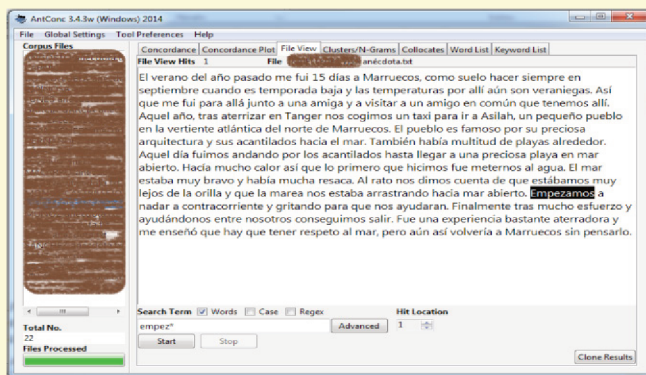


Ilustración 4: Visualización del contexto de un resultado de búsqueda en AntConc (v. 3.4.3)⁹

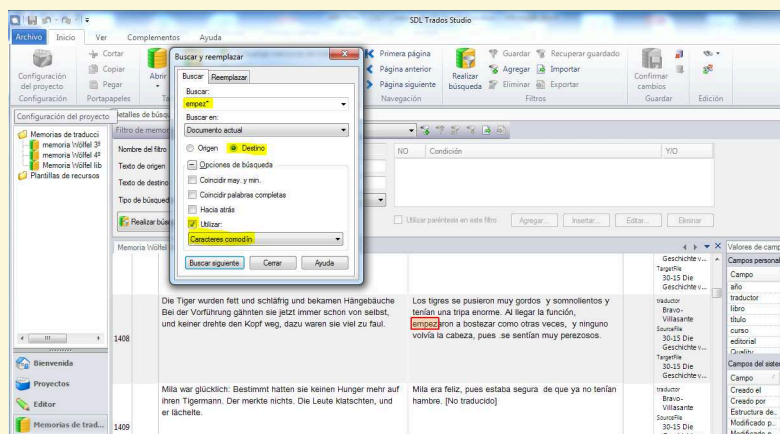


⁸ Fuente: Archivos personales del autor (derechos de uso de imagen concedidos por el autor)

⁹ Fuente: Archivos personales del autor (derechos de uso de imagen concedidos por el autor)

Paso 3 d. Recurriendo al software de traducción SDL Trados Studio (versiones 2009, 2011, 2014) se pidió a los estudiantes que *observaran* desde la perspectiva inversa (ES > DE) el corpus de traducciones profesionales de las *Geschichten* de Wölfel (v. sección 4.6.) qué tiempos verbales de pasado se encontraban en los segmentos origen (DE) en aquellos casos en los que los traductores habían utilizado las perífrasis *empezar/comenzar/ponerse a* + infinitivo en los segmentos meta (ES). Gracias al formato de texto editable de las unidades de traducción (los bitextos) de la memoria (archivo. **sdltm*), el usuario puede servirse de la herramienta “buscar” en ambas columnas de segmentos para ir localizando caso por caso los equivalentes (v. ilustración 5). Si, por el contrario, se prefiere localizar todos los casos de una sola vez, el investigador puede aprovechar la herramienta “filtro”, pidiendo al programa que seleccione aquellas unidades de traducción que contengan la cadena *empez* comenz* puso, pusieron*, etc. (v ilustración 6).

Ilustración 5: Búsqueda manual de equivalencias en una MT en SDL Trados Studio 2014¹⁰



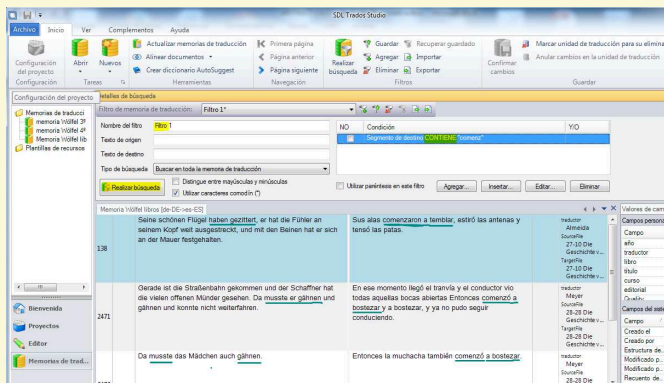
¹⁰ Fuente: Archivos personales del autor (derechos de uso de imagen concedidos por el autor)

En este paso también se pidió a los estudiantes que realizaran búsquedas en la dirección DE > ES de formas de *Perfekt* alemanas (a partir, p. ej., de las formas auxiliares *haben/hat/ist/sind*). En ellas pudieron observar que, en función del elemento de la secuencia narrativa en el que aparecieran las formas, estas equivalían ya a un pretérito indefinido, ya a un pretérito imperfecto, ya a una perífrasis de fase ingresiva. También pudieron observar variación interpretativa entre los traductores profesionales (v. ilustración 7), lo que — como insistimos en su momento— ha de hacerles conscientes de los diferentes puntos de vista con los que el traductor puede presentar la situación (perfectivo o neutro en este caso), siempre que los indicios contextuales confirmen lo correcto de las interpretaciones.

Paso 3 e. El mismo análisis se repitió, con la misma herramienta, en corpus de traducciones estudiantiles (v. construcción en 4.6). Los resultados fueron impactantes, puesto que apenas uno de los 22 estudiantes de cuarto curso había interpretado el *Perfekt* desde un punto de vista neutro (esto es, había utilizado una perífrasis de fase ingresiva).

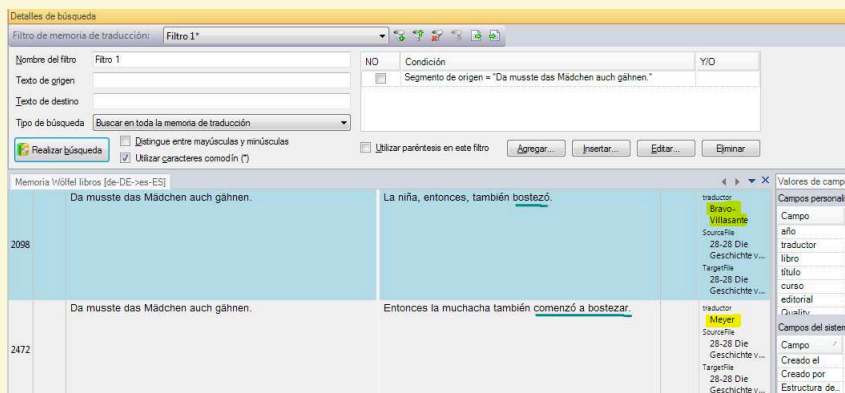
Paso 4. Los estudiantes de cuarto curso tradujeron unas tres semanas más tarde una segunda *Geschichte* de Ursula Wölfel, en las mismas condiciones.

Ilustración 6: Búsqueda mediante filtros en SDL Trados Studio 2014¹¹



¹¹ Fuente: Archivos personales del autor (derechos de uso de imagen concedidos por el autor)

Ilustración 7: Filtro de una expresión original para localizar su doble traducción en el corpus en SDL Trados Studio 2014¹²



Paso 5. El profesor comparó las traducciones de los estudiantes de cuarto curso previas y posteriores al seminario, y también las de los estudiantes de tercer curso (grupo de contraste), que no habían estado expuestos a la intervención didáctica. Los resultados del análisis se exponen en el apartado 5, para luego discutir en el apartado 6 las implicaciones para nuestra práctica docente a la luz de los mismos.

4.6 Instrumentos y herramientas

Las herramientas con las que tanto estudiantes como profesor llevaron a cabo su investigación son dos paralelos direccionales (DE > ES)¹³ y un corpus monolingüe, cuya compilación y composición exponemos a continuación.

¹² Fuente: Archivos personales del autor (derechos de uso de imagen concedidos por el autor)

¹³ Entendemos aquí por corpus paralelo aquél que está compuesto por textos originales y sus traducciones a otra(s) lenguas. El corpus paralelo es *directional* porque todos los textos originales están escritos en la misma lengua (en este caso el alemán) y las traducciones han tenido lugar siempre en la misma dirección (en este caso hacia el español).

4.6.1. *Corpus de traducciones profesionales y corpus de traducciones estudiantiles*

Para compilar este corpus seguimos el protocolo habitual cuando los textos están en formato papel: (i) escaneado, (ii) conversión de imagen a texto con ayuda de un programa de reconocimiento óptico de caracteres (FreeOCR), (iii) corrección manual de errores con ayuda de herramientas informáticas de corrección ortográfica y gramatical, (iv) alineación, en este caso con la herramienta de alineación de SDL (Winalign[®]) y, parcialmente, con el programa libre LF Aligner (Farkas 2015), (v) revisión manual de la alineación y (vi) importación del resultado de la alineación a una memoria de traducción para su posterior consulta a través de SDL Trados Studio.

Un elemento esencial de esta memoria son sus campos. Antes de la importación, programamos una serie de campos personalizados en la memoria: Traductor, libro (para el título del libro), título (para el título de la historia), editorial, año. Las historias se alinearon una por una y con todas las alineaciones de un libro se creó una memoria (parcial). Al importar cada uno de los cuatro bloques de alineaciones fuimos introduciendo los valores pertinentes en cada caso, p. ej., "libro": *Siebenundzwanzig Suppengenschichten*, "traductor": Almeida, año (2005), "editorial": Kalandraka. El campo "título" finalmente lo dejamos en blanco, puesto que, al importar producto procedente de una alineación, Trados crea *automáticamente* dos campos *personalizados* denominados "SourceFile" y "TargetFile" a los que da como valor el nombre de uno de los dos archivos alineados (curiosamente, en ambos campos introdujo el nombre del archivo alemán). Dado que los nombres de nuestros archivos se correspondían con el título de la historia, pudimos evitarnos el paso de añadir el valor al campo "título" programado por nosotros.

Con las cuatro memorias correspondientes a los cuatro libros, creamos una única memoria fusionada, que contenía 2911 unidades de traducción, 23.639 palabras en el subcorpus alemán y 41.158 palabras en el subcorpus español.

A los estudiantes se les pidió que crearan una memoria con la misma estructura que la del profesor¹⁴) además de un campo adicional: “curso”, y que introdujeran los valores de campo pertinentes. El profesor fusionó todas las memorias estudiantiles en una única memoria, que, junto a la de los libros, puso a disposición de los estudiantes para investigar en el marco del seminario.

4.6.2. Corpus de anécdotas estudiantiles

Se pidió a los estudiantes que entregaran la anécdota en un archivo de un procesador de texto. El archivo debía llevar el apellido del alumno. Los archivos se convirtieron a formato *txt* y se reunieron en una única carpeta que también fue puesta a disposición de los estudiantes que la procesaran con el programa *Antconc*. A través del nombre del archivo, podía identificarse en todo momento al autor del texto del que procedían las líneas de concordancia analizables. El corpus contenía 22 archivos y un total de 4905 palabras.

5. Resultados y discusión

Los corpus de traducciones producidas antes y después del seminario (curso cuarto) y el las traducciones producidas por los estudiantes de tercero¹⁵ se analizaron manualmente. Para ello, se aislaron aquellas situaciones formuladas en el TO alemán median-

¹⁴ En la asignatura de Traducción 3 C/A, los estudiantes utilizan Trados Studio par la práctica de la traducción. Incidimos en la importancia de trabajar durante la asignatura con una única memoria que tenga campos personalizados (p. ej. con el nombre de la asignatura, el título del texto, el dominio) como elementos que, en combinación con los filtros, les permitirá aprender a mantener su recurso. P. ej., un día pueden decidir eliminar o exportar a otra memoria todas las unidades de traducción que pertenecen a cierto texto origen, filtrando la memoria con arreglo a cierto valor del campo “título”.

¹⁵ En el caso de los estudiantes de tercer curso solo contábamos con un conjunto de traducciones, puesto que a este grupo no se le sometió a la intervención en el seminario.

te formas de *Perfekt* y susceptibles de interpretarse con un punto de vista imperfectivo (dentro de la «orientación» de la secuencia narrativa) o con un punto de vista neutro como situaciones que comienzan (dentro de los «acontecimientos»). Estas últimas, como hemos visto en el apartado 2, atraen especialmente el uso de perífrasis verbales incoativas. La finalidad del análisis era comparar interpretaciones que los estudiantes hacían de dichas situaciones (como situaciones interpretadas desde un punto de vista perfecto, imperfectivo o neutro) a través del uso que habían hecho los estudiantes de tiempos y las perífrasis verbales ingesivas.

En los estudiantes de cuarto curso, vimos que seguía habiendo problemas en los escenarios intermedios con las interpretaciones imperfectivas del *Perfekt*, esto es, *con situaciones naturalmente imperfectivas que los estudiantes, no obstante, presentan como perfectivas*. Antes del seminario encontramos ocho casos, y después del seminario estos aumentaron hasta 12. Para el ejemplo (2) se aportan dos traducciones de estudiantes (2a, 2b). Cabe señalar que, al contrario que los estudiantes, las dos traducciones publicadas existentes presentan las situaciones “haben gestanden / haben gestaunt” desde un punto de vista imperfectivo (2c, 2d). Siguen dos propuestas de estudiantes para el texto de la primera traducción.

(2) Und die Kühe haben am Zaun gestanden und gestaunt und die Stiere haben weitergebrüllt.

(2a) Y las vacas que se encontraban en la cerca **se asombraron** mientras los toros seguían bramando. (Estudiante)

(2b) Las vacas que estaban de pie al lado de la valla **se sorprendieron** y los toros siguieron soltando más rugidos. (Estudiante)

(2c) Y, como las vacas que les miraban desde la empalizada estaban asombradas, los toros seguían mugiendo” (Bravo-Villasante).

(2d) Las vacas miraban asombradas desde la valla y toros seguían bramando” (Meyer).

No obstante, el análisis de la segunda traducción realizada por los estudiantes de cuarto curso parece indicar que tras el seminario había mejorado la reflexión al interpretar situaciones susceptibles de recibir un foco situacional neutro, pues detectamos un uso de

perífrasis verbales incoativas en la misma significativamente mayor en el caso de la primera traducción: 14/12/13 usos en los tres acontecimientos formulados con *Perfekt* pero susceptibles de interpretarse con el punto de vista neutro en el segundo texto frente a 1/0 usos en los dos acontecimientos susceptibles de tal interpretación en el primer texto¹⁶ (v. ejs. 3a – 3c). En la segunda traducción también aumentó el número de situaciones interpretadas con un foco situacional imperfectivo, a pesar de estar formuladas con *Perfekt* en el TO (v. ejs. 4a – 4c).

(3) Da ist ein Hund gekommen, der hat an der Puppe geschnuppert, und er ist immer neben dem Auto her gelaufen.

(3a) Entonces, un perro se acercó y comenzó a olisquear a la muñeca y a seguir de cerca el coche sin parar.

(3b) Entonces, llegó un perro, que olfateó a la muñeca y se puso a correr al lado del coche.

(3c) Allí llegó un perro, que olfateaba a la muñeca y que siempre [sic] corría al lado del coche.

(4) Aber auf einmal hat es geblitzt und gedonnert, ein Gewitter ist gekommen, und es hat einen schlimmen Regen gegeben.

(4a) [...] hasta que, de repente, **empezó a relampaguear y a tronar. Se acercaba una tormenta**, que trajo consigo un chaparrón [...]

(4b) De repente, empezó a tronar y a relampaguear, había tormenta y empezó a llover muy fuerte.

(4c) Pero empezaron los truenos y relámpagos¹⁷, una tormenta se estaba acercando, y con ella una terrible lluvia.

Tras el análisis —que, por razones de espacio, hemos sintetizado aquí al máximo—, pudimos concluir que la presencia del *Perfekt* / *Präteritum* bloqueaba en los estudiantes interpretaciones imperfectivas y, en mayor medida, neutras, y que el proyecto aquí

¹⁶ Cabe señalar que los alumnos de tercer curso actuaron de manera similar a los de curso corto. Ninguno de ellos hizo interpretaciones ingresivas de las dos situaciones susceptibles.

¹⁷ Pese a la nominalización, puede afirmarse que, gracias al empleo del semiauxiliar *empezar*, el punto de vista con el que se presenta la situación es neutro.

presentado ha servido para desactivar esta tendencia al menos en parte. Los ejemplos de traducciones de los estudiantes nos muestran que la interpretación imperfectiva del *Perfekt* es más costosa que la interpretación neutra, especialmente en el caso de situaciones que tienden hacia un punto final, puesto que estas atraen por naturaleza los puntos de vista perfectivos. Así en (5), la interpretación mayoritaria fue *se había empapado* (con el punto de vista perfectivo que aporta el pluscuamperfecto de indicativo), frente a *se estaba empapando* (punto de vista imperfectivo) que solo aparece en casos residuales.

(5) Die Puppe hat noch im Auto gesessen und **ist ganz naß geworden.**

Por otra parte, hemos podido observar que cuanto más favorezca el contexto la *granularidad de la situación* (esto es, la temporalidad interna caracterizada por la existencia de fases), más frecuentemente seleccionan los estudiantes un foco situacional neutro o imperfectivo para presentarla. Así, la situación *am Kaufladen schnuppern / olisquear la tienda* fue más frecuentemente presentada con foco situacional neutro o imperfectivo que *an der Puppe schnuppern/olisquear la muñeca*. Creemos que ello fue así porque *am Kaufladen schnuppern/olisquear la tienda* es una situación altamente granular, confirmada por el contexto previo —la tienda tiene diferentes objetos a la venta, todos ellos susceptibles de ser olfateados por un perro, de modo que se identifican con las fases de la gran situación olfatear la tienda—. Sin embargo, la situación *olisquear la muñeca* parece percibirse como una situación menos granular —es cognitivamente menos prototípico percibir una muñeca integrada por diferentes partes “olisqueables” por separado—. No obstante, al acompañar a la situación *neben dem Auto herlaufen/ correr junto al coche* la situación *an der Puppe schnuppern* adquiere granularidad por iteración: se va repitiendo mientras dura la situación *correr junto al coche*. Aun así, esta interpretación es más costosa, hace falta mayor reflexión para llegar a ella. Creemos que esta es la razón de que haya más interpretaciones estudiantiles neutras para *olfatear la tienda* que para *olfatear la muñeca*.

6. Conclusiones

El análisis del punto 5 muestra que el hecho de permitir que los estudiantes investiguen en corpus paralelos que contienen productos de traducción tanto estudiantil como profesional ha despertado en ellos cierta conciencia de la diferencia tipológica DE < > ES hacia la que queríamos atraer su atención, con lo que la intervención didáctica en principio ha dado sus frutos.

No obstante, el análisis también nos ha proporcionado claves para mejorar dicha intervención (esto es, la fase de instrucción). En particular, es importante conseguir que los alumnos se interroguen sobre las circunstancias que rodean las interpretaciones imperfectivas del Perfekt (y de otros tiempos de pasado). Una línea prometedora es el diseño de los ejercicios específicos con los corpus paralelos recopilados durante el proyecto, en el sentido que proponen Denturck (2015) o Marco y van Lawick (2009). Otro paso que aún resta por dar en nuestro proyecto de investigación-acción es solicitar al grupo que no se sometió a la intervención didáctica que traduzca el segundo texto y comparar los resultados, con el fin de tener más pistas sobre la efectividad de los procedimientos diseñados.

El trabajo con Trados SDL Studio como software para gestionar corpus paralelos apoyándonos en los conocimientos informáticos que ya tienen los estudiantes —a la vez que los ampliamos— ha resultado gratificante para los alumnos y ha podido integrarse sin excesivo coste temporal en las clases de una asignatura de traducción.

Referencias

Anthony, L. *AntConc* (versión 3.4.3) [Programa de ordenador]. Tokyo, Japan: Waseda University. 2014. <http://www.laurenceanthony.net/>

Best, J. "Die Bedeutung der Grundsprachlichen Kompetenz in der Übersetzer- und Dolmetscherausbildung." *Übersetzen und Dolmetschen. Eine Orientierungshilfe*. S. Kalina y J. Best (Eds.), Tübinga: Francke (2002): 123-133.

Cano, E. *El portafolios del profesorado universitario: Un instrumento para la evaluación y para el desarrollo personal*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2005.

Denturck, K. "The compilation and exploitation of a parallel bidirectional corpus for the purpose of translation studies." Ponencia pronunciada en *CULT IV – Corpus Use and Learning to Translate*, Universidad de Alicante, 27-29 de mayo de 2015.

Farkas, A. *LF Aligner* (version 4.1). 2015. [Programa de ordenador]. Disponible en <https://sourceforge.net/projects/aligner>.

Fernández de Castro, F. *Las perífrasis verbales en el español actual*. Madrid: Gredos, 1999.

FreeOCR (versión 5.4.1) [Programa de ordenador]. Disponible en <http://www.paperfile.net/download.html>.

Hassler, G. "Übersetzungsvergleich als Zugang zur Untersuchung funktionaler Kategorien des Verbs in den romanischen Sprachen." *Sprachvergleich und Übersetzungsvergleich*. H. M. Albrecht y H.-M. Gauger (Eds.), Frankfurt/M.: Peter Lang (2001): 51-75.

Heinemann, W. y Viehweger, D. *Textlinguistik. Eine Einführung*. Tübinga: Niemeyer, 1991.

House, J. "Explicitness in Discourse Across Languages." *Neue Perspektiven in der Übersetzungs- und Dolmetschwissenschaft*, J. House, W. Koller y K Schubert (eds.), Bochum: AKS-Verlag (2004): 185-207.

Johns, Tim. "Should you be Persuaded: Two Examples of Data-Driven Learning." *Classroom Concordancing. ELR Journal* (1991): 1-16.

Järventausta, M. "Scenes & Frames & Übersetzen." *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 24 (1998): 217-234.

Katelhön, P. "Verbalperiphrasen übersetzen. Linguistische Betrachtungen für das Sprachenpaar Deutsch-Italienisch." *Intrecci di lingua e cultura. Studi in onore di Sandra Bosco Coletsos*. L. Cinato et al. (Eds.), Roma: Aracne Editrice (2012): 187-205.

Laviosa, Sara. "Corpora and Holistic Cultural Translation." *Corpus-Based Translation and Interpreting Studies: From Description to Application / Estudios traductológicos basados en corpus: de la descripción a la aplicación*. T. Sánchez Nieto (Ed.), Berlín: Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur (2014): 31-51.

MeLLANGE. *The MeLLANGE Learner Translation Corpus*. <http://corpus.leeds.ac.uk/mellange/ltc.html> [último acceso: 15 de julio de 2015]

Marco, J. y Lawick, H. v. "Using Corpora and Retrieval Software as a Source of Materials for the Translation Classroom." *Corpus use and Translating: Corpus use for Learning to Translate and Learning Corpus use to Translate*. A. Beeby, P. Rodríguez-Inés y P. Sánchez-Gijón (Eds.), Amsterdam: John Benjamins (2009): 9-28.

Nord, C. *Kommunikativ Handeln Auf Spanisch Und Deutsch. Ein Übersetzungsorientierter Funktionaler Sprach- Und Stilvergleich*. Wilhelmsfeld: Gottfried Egert Verlag, 2003.

_____. *Lernziel : Professionelles Übersetzen Spanisch - Deutsch : Ein Einführungskurs in 15 Lektionen*. Wilhelmsfeld: Egert, 2001.

Sánchez Nieto, María Teresa. "Expresión de la fase inicial de la situación en español y en alemán. Un estudio contrastivo unilateral a partir de construcciones perifrásticas españolas." *STIAL. II Simposio sobre la traducción de / al alemán. Salamanca, Facultad de Traducción y Documentación, 3-5 de abril de 2003*. P. Elena y C. Fortea (Eds.), Salamanca: Universidad de Salamanca (2005): 193-203.

_____. *Las construcciones perifrásticas españolas de significado evaluativo y sus equivalentes alemanes en la traducción: con ejercicios para la clase de español como lengua extranjera*. Frankfurt am Main etc.: Peter Lang Verlag, 2005.

_____. “Explicitación de la fase inicial mediante perífrasis verbales: estudio descriptivo de traducciones del alemán al español en traducciones profesionales y estudiantiles.” *Traducimos desde el sur. Actas del VI congreso internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. Las Palmas De Gran Canaria, 23-25 de enero de 2013*. José J. Amigo Extremera (Ed.), Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Servicio de Publicaciones y Difusión Científica (2014): 421-440.

Simone, R. y Cerbasi, D. “Types and diachronic evolution of Romance causative constructions.” *Romanische Forschungen* 113.4 (2001): 441-473.

Smith, C. *The Parameter of Aspect*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1991.

SDL. *SDL Trados Studio 2014* [Programa de ordenador bajo licencia]. <http://www.sdl.com/es/cxc/language/translation-productivity/trados-studio/>

Toury, G. *Los estudios descriptivos de traducción y más allá. Metodología de la investigación en estudios de traducción*. Trad. Rosa Rabadán y Raquel Merino. Madrid: Cátedra, 2004.

Recebido em 04 janeiro de 2016
Aceito em 22 de fevereiro de 2016
Publicado em abril de 2016