

Studien zur
romanischen Sprachwissenschaft
und interkulturellen Kommunikation

HERAUSGEGEBEN VON GERD WOTJAK,
JOSÉ JUAN BATISTA RODRÍGUEZ UND DOLORES GARCÍA-PADRÓN

María del Mar Sánchez Ramos

DOCUMENTACIÓN DIGITAL
Y LÉXICO EN LA TRADUCCIÓN
E INTERPRETACIÓN EN LOS
SERVICIOS PÚBLICOS (TISP):
FUNDAMENTOS TEÓRICOS
Y PRÁCTICOS

Band 143



PETER LANG

La disciplina conocida como traducción e interpretación en los servicios públicos (TISP) ha experimentado un gran avance y consolidación en las últimas décadas. La demanda de profesionales en situaciones que dificultan el proceso de comunicación entre los representantes de las administraciones públicas y los usuarios que no dominan una lengua es cada vez mayor y, de este hecho, han tomado conciencia las distintas instituciones académicas. El presente libro analiza las necesidades documentales y léxicas en la TISP, y aborda el desarrollo de la competencia léxica traductora en una sociedad digital desde una perspectiva teórica y práctica.

María del Mar Sánchez Ramos forma parte del grupo de investigación FITISPos (Formación e investigación en la traducción e interpretación en los servicios públicos, Universidad de Alcalá). Imparte docencia de grado y posgrado en el Departamento de Filología Moderna de la Universidad de Alcalá. Sus principales líneas de investigación son la traducción y la tecnología, la lingüística de corpus aplicada a la traducción y la didáctica de la traducción.

Documentación digital y léxico en la traducción e interpretación en
los servicios públicos (TISP): fundamentos teóricos y prácticos

STUDIEN ZUR ROMANISCHEN
SPRACHWISSENSCHAFT UND
INTERKULTURELLEN KOMMUNIKATION

Herausgegeben von
Gerd Wotjak, José Juan Batista Rodríguez und Dolores García-Padrón

BAND 143



PETER LANG

María del Mar Sánchez Ramos

Documentación digital y léxico en
la traducción e interpretación en
los servicios públicos (TISP):
fundamentos teóricos y prácticos



PETER LANG

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISSN 1436-1914

ISBN 978-3-631-80849-8 (Print)

E-ISBN 978-3-631-81449-9 (E-PDF)

E-ISBN 978-3-631-81450-5 (EPUB)

E-ISBN 978-3-631-81451-2 (MOBI)

DOI 10.3726/b16632

© María del Mar Sánchez Ramos, 2020

Peter Lang – Berlin · Bern · Bruxelles ·
New York · Oxford · Warszawa · Wien

PETER LANG



Open Access: Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative
Commons Namensnennung 4.0 Internationalen Lizenz (CC-BY)
Weitere Informationen: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Diese Publikation wurde begutachtet.

www.peterlang.com

*A Carlos, por estar siempre 'de viaje' conmigo
Toma este vals con la boca cerrada, Federico
García Lorca, Poeta en Nueva York (1929-30)*

*Este libro [...] es fruto de un dedicado
esfuerzo por conjugar razón y corazón
(Calzada Pérez, 2007, p. 11)*

ÍNDICE

Introducción	11
CAPÍTULO 1 TRADUCCIÓN Y MULTICULTURALIDAD: TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN EN LOS SERVICIOS PÚBLICOS (TISP)	13
1.1 Conceptos y definiciones	14
1.2 La TISP en España: desarrollo y evolución de una disciplina	18
1.3 La formación universitaria en TISP	21
CAPÍTULO 2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA LA TISP I: CONTEXTUALIZACIÓN DEL LÉXICO EN LOS MODELOS DE COMPETENCIA TRADUCTORA	27
2.1 Hacia una definición de competencia traductora: orígenes y evolución	29
2.2 Aproximaciones comunicativas y competencia traductora	36
2.3 Transferencia, estrategia y competencia	43
2.4 Tecnología y competencia	64
CAPÍTULO 3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA LA TISP II: CONTEXTUALIZACIÓN DEL LÉXICO EN LA DIDÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN	67
3.1 Léxico y ‘tradición’	68
3.2 Léxico y paradigmas de lingüística textual	79
3.3 Léxico y cultura meta	84
3.4 Léxico y formación en traducción	86

3.5 Léxico y traducción: una mirada interdisciplinar	96
3.6 Competencia léxica traductora aplicada a la TISP	102
CAPÍTULO 4 FUNDAMENTOS PRÁCTICOS PARA LA TISP: DOCUMENTACIÓN DIGITAL Y LA TISP	111
4.1 La documentación aplicada a la traducción	112
4.2 Documentarse en la TISP: una descripción de necesidades	115
4.2.1 Recursos lexicográficos digitales	121
4.2.1.1 Tipología de los diccionarios electrónicos	124
4.2.2 Corpus y programas de concordancias	130
4.2.2.1 Definición. Características, tipología y aplicaciones	132
4.2.3 La automatización de la traducción: traducción automática y posedición y su aplicación en la TISP	140
4.2.3.1 La posedición y su aplicación en la TISP	145
Conclusiones	157
Bibliografía	159
ÍNDICE DE FIGURAS	179
ÍNDICE DE TABLAS	181

Introducción

Translation is an act of communication across cultures
(House, 2018, p. 20)

La disciplina conocida como traducción e interpretación en los servicios públicos (TISP) ha experimentado un gran avance y consolidación en las últimas décadas. La demanda de profesionales en situaciones que dificultan el proceso de comunicación entre los representantes de las administraciones públicas y los usuarios que no dominan una lengua es cada vez mayor y, de este hecho, han tomado conciencia las distintas instituciones académicas. En este sentido, los programas universitarios cuya finalidad se centra en la formación de estos profesionales van en aumento. Dentro de los diversos programas, independientemente del área de especialización dentro de la TISP, la preparación documental es de vital importancia debido, en gran parte, a la variedad de situaciones concretas en donde el uso de una terminología precisa y adecuada es clave (p. ej., consultas médicas con inmigrantes). De una buena documentación dependerá la comprensión del texto original y la reexpresión del mismo, y el buen uso que el traductor e intérprete haga de sus conocimientos (lingüísticos, temáticos, culturales y textuales), y en ello juega un papel importante también el bagaje léxico.

La documentación, al igual que el resto de las disciplinas, ha experimentado cambios significativos debidos a la incursión de la tecnología. Lejos quedan ya la exclusividad de los recursos físicos en soporte papel o CD-ROM, que han sido sustituidos por cantidades ingentes de información digital y de fácil acceso, y que todo especialista de una lengua puede consultar de forma rápida. A su vez, es innegable la importancia del desarrollo y consolidación del caudal léxico de los traductores e intérpretes en la TISP. Así, esta obra es fruto de una reflexión por conjugar documentación digital y léxico desde la perspectiva de la TISP.

El capítulo 1 ofrece una contextualización y panorámica de la obra a través de un recorrido por la TISP. Nos detendremos en las distintas definiciones que se han dado de tan reciente disciplina para pasar a su evolución y consolidación en nuestro país. Concluiremos este primer capítulo con un apartado dedicado a la formación en la TISP, y comprobaremos cuáles son las necesidades de los traductores e intérpretes en ella, necesidades que guiarán el resto de la obra.

El capítulo 2 se centra exclusivamente en el componente léxico. Es objetivo principal de este capítulo conocer la situación de dicho componente en el ámbito traductológico. De este modo, en primer lugar, examinaremos diversas definiciones y descripciones sobre la competencia traductora y sus orígenes, y veremos

el lugar que ocupa el componente léxico en dichos modelos. Para ahondar en nuestra búsqueda, el capítulo 3 indagará en el campo de la didáctica de la traducción, en donde destacaremos las recomendaciones didácticas de nuestra disciplina en cuanto al léxico. Cerraremos este capítulo con una propuesta sobre competencia léxica traductora aplicada a la TISP.

Por último, el capítulo 4 se ocupa de la documentación digital. Tras un repaso por la disciplina de la documentación y su relación con la traducción, presentaremos en detalle recursos documentales para el desarrollo de la competencia léxica traductora en la TISP descrita en el capítulo 3, como son los recursos lexicográficos digitales, los corpus y programas de concordancias, para acabar con la traducción automática y la posesición.

Llegado este punto creemos necesario clarificar distintos aspectos a modo de cierre. Nuestra selección bibliográfica, especialmente la que conforma el capítulo 2 y 3, ha intentado ser más intensiva que extensiva, y se ha centrado en obras clave de nuestra disciplina. Nuestro repaso de la literatura avanza desde los aspectos más generales sobre competencia traductora a los datos más específicos relacionados con el léxico y su formación en nuestras aulas. Somos conscientes de que pueden echarse en falta referencias bibliográficas de gran valía y que nosotros no hemos incluido, principalmente, por motivos de espacio. Reconocemos, por tanto, que nuestra elección es, sin duda, personal y hasta subjetiva y nos alineamos con Hermans (1995, p. 9) cuando afirma:

The view presented here is therefore partial, in more senses than one: it is incomplete, and it is prejudiced (...) Of course, we all know that there is a certain bias in every statement and that no account is neutral, but it is just as well to be reminded. (Hermans 1995, p. 9)

No obstante, creemos firmemente que la selección bibliográfica aquí propuesta nos permite abrir un debate interesante (y necesario) sobre léxico y traducción que, a menudo, se completa con referencias a otros estudiosos en las notas a pie de página. Estas también nos han servido para aclarar ciertos conceptos que, pensamos, requerían una breve definición o explicación.

CAPÍTULO 1

TRADUCCIÓN Y MULTICULTURALIDAD: TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN EN LOS SERVICIOS PÚBLICOS (TISP)

Si echamos la vista atrás, podríamos llegar a afirmar que los últimos años han estado marcados por hitos importantes que, sin atisbo de duda, han caracterizado el devenir de nuestros días. El fenómeno de la globalización, el auge de la tecnología o los flujos migratorios son algunos de los acontecimientos que llevan consigo cambios sustanciales en la sociedad. Centrados en el fenómeno de la migración, y concretamente en el caso de España, nuestro país se ha convertido en las últimas décadas en un referente, consolidando su carácter de país convergente de distintas culturas.

La población migrante que llega a nuestro país se enfrenta a una barrera lingüística y cultural que tiene que derribar para que su comunicación sea efectiva. La falta de dominio de las distintas lenguas que conviven en nuestro territorio hace que las instituciones y administraciones públicas demanden los servicios de profesionales como traductores, intérpretes o mediadores lingüísticos y culturales con un nivel de formación adecuado, y que se pueda garantizar la comunicación entre los servicios públicos y los hablantes que no dominan la lengua y el derecho a la información de todo ciudadano. En este intercambio comunicativo entre los servicios públicos y hablantes que no dominan la lengua, no solo tiene cabida el fenómeno de los flujos migratorios, sino que, como consecuencia de la globalización y las relaciones internacionales entre distintos países, se suma el alto volumen de turistas que eligen nuestro país como destino vacacional. Queda claro, entonces, que hay una necesidad acuciante de comunicación, y que es a través de la figura del traductor e intérprete en los servicios públicos como debe encauzarse el acto comunicativo. Sin embargo, y resulta paradójico por la relevancia y necesidad de esta figura, los traductores e intérpretes en los servicios públicos no gozan del reconocimiento que merecen. En este sentido, cabe afirmar que la situación del traductor e intérprete en los servicios públicos en nuestro país dista mucho de la categoría que sí ostenta en otros como Reino Unido o Australia.

Este primer capítulo, sin ánimo de ser un estudio exhaustivo de la situación de la TISP, contextualiza la obra que aquí se presenta, y realiza un recorrido por la misma, que nos llevará, primero, por un repaso de algunas de las aproximaciones

a su definición y controversia terminológica generada, para seguir con su evolución y desarrollo en nuestro país, y concluir con el papel de la formación en la TISP.

1.1 Conceptos y definiciones

Estamos siendo testigos de una necesidad imperiosa de comunicación entre los proveedores de servicios públicos (p. ej., hospitales, juzgados, comisarías de policía, administraciones públicas) y los usuarios de estos servicios que no dominan de forma precisa la lengua de uso (Mikkelson, 1996). Ante esta situación, y el cada día más frecuente movimiento migratorio (Vargas Urpí, 2010), se hace imprescindible la figura del traductor e intérprete en un contexto traslativo eminentemente caracterizado por un componente social. Todo ello ha hecho posible el desarrollo de la llamada TISP, cuya principal característica es la de ser el medio de comunicación entre las entidades públicas y una minoría cultural y lingüística que no domina (o desconoce) la lengua meta (Valero-Garcés, 2005a)

El comienzo de la disciplina conocida como TISP, allá por los años 90, es fruto de los continuos cambios que se han producido en nuestra sociedad, consecuencia de vaivenes, entre otros, culturales, sociales o políticos (Corsellis, 2010). También es responsable del nacimiento de la TISP el propio carácter multidisciplinar de la traducción. La TISP es una disciplina reciente y que constituye un campo de investigación relativamente nuevo (Valero-Garcés, 2019). Como toda actividad emergente, la evolución, la innovación y el cambio son también sus principales características, por lo que proporcionar una definición concreta es una tarea, cuanto menos, arriesgada. La pluralidad denominativa (Cedillo Corrochano, 2017)¹ tiene su origen precisamente en el estado de evolución de la disciplina (Taibi & Ozolins, 2016), lo que hace difícil llegar a un consenso. En la reciente obra editada por Valdeón García & Vidal Claramonte (2019), *The Routledge handbook of Spanish translation*, Valero-Garcés (2019, p. 211) abre su capítulo sobre la TISP precisamente haciéndose eco de esta controversia terminológica. Esta autora, pionera en el estudio de la TISP en nuestro país, fundamenta su diversidad terminológica en el parámetro geográfico. Así, el término utilizado para hacer referencia a lo que ella considera una actividad intercultural en países como los Estados Unidos, Canadá, Australia o Nueva Zelanda suele ser *community interpreting* o interpretación comunitaria, mientras que en otros

1 Remitimos al excelente trabajo de Cedillo Corrochano (2017) para un análisis exhaustivo de la terminología relacionada con la TISP, así como las distintas definiciones.

países como España o Reino Unido se prefiere el término *public service interpreting and translation (PSIT)* o traducción e interpretación en los servicios públicos (TISP)². Nosotros seguiremos la propuesta de esta autora, y adoptaremos el término TISP a lo largo de nuestra obra, si bien comentaremos la diversidad terminológica en los siguientes párrafos.

Junto con la distinción reciente que realiza Valero-Garcés (2019) en la mencionada obra, se habla de la TISP (El-Sidi Bah, 2015; Sales Salvador, 2008; Valero-Garcés & Gauthier, 2010), traducción e interpretación en los servicios sociales (El Madkouri, 2006), interpretación social (Abril, 2006) o interpretación comunitaria (Martin, 2000). La confusión terminológica aumenta cuando encontramos propuestas como la de Gouadec (2007, p. 35), que remite solo a la traducción en los servicios públicos, si bien incluye la manifestación oral en su definición:

La TSP [traducción en los servicios públicos] engloba todas las traducciones (e interpretaciones) realizadas para facilitar las relaciones intercomunicativas dentro de un país determinado donde conviven diversas comunidades lingüísticas (y culturales).

Valero-Garcés (2015, p. 10), también se suma a esta propuesta terminológica inicial con las siguientes palabras:

El principal objetivo de la TSP es comunicar directamente información específica (sobre temas de salud, educativos, administrativos, sociales, etc.) a un público también específico: un público –como ocurre también en el caso de la interpretación—que responde a una minoría cultural y lingüística, que posee un nivel educativo y adquisitivo generalmente inferior al de la mayoría y que, con frecuencia, desconoce o no domina la nueva realidad social del país en el que se encuentra.

En esta misma línea, Taibi & Ozolins (2016), tras la revisión de definiciones, como la del propio Gouadec (2007), establecen ya una aproximación en sus primeras páginas que guiará toda su obra, y que subrayan en el propio título de su trabajo:

Dentro de los estudios de traducción, la TSP [traducción en los servicios públicos], es un subcampo que abarca los servicios lingüísticos escritos que se necesitan en una variedad de situaciones para facilitar la comunicación entre los servicios públicos y los lectores de lenguas no dominantes. [...] generalmente se asocia con una comunidad local o multilingüe nacional [...].

2 Valero-Garcés (2019, p. 211) señala otros términos que se utilizan en inglés, como son *liason interpreting*, *interpreting in social services* o *dialogue interpreting*.

Taibi & Ozolins (2016) van más allá aun y contextualizan su ámbito de actuación dentro de los cambios constantes que se producen en nuestra sociedad, donde engloban situaciones tradicionales multilingües o aquellas situaciones temporales fruto de la inmigración, los desastres naturales o los conflictos armados. Conceptos como comunidad, lengua dominante o compromiso social son palabras claves en su concepción de lo que ellos acuñan como traducción en los servicios públicos (TSP)

En el caso de otras acepciones como Niska (2002) o Taibi (2011), el centro de atención lo constituye el material textual de la propia disciplina. Por ejemplo, Niska (2002) establece la definición de la TSP como aquella destinada a la traducción de textos eminentemente informativos e iniciada por las autoridades o las instituciones hacia personas que no entienden los textos en la lengua de partida. Por otro lado, Taibi (2011, pp. 214–215) amplía esta definición y asegura que el material de la TSP no son solo textos informativos ni únicamente provienen de las instituciones públicas, sino que pueden proceder de organizaciones no gubernamentales, de organizaciones destinadas al desarrollo o de otros agentes sociales.

No podemos obviar aquellas denominaciones que incluyen solo la interpretación, aunque, como bien justifica Cedillo Corrochano (2017), se debe a los pasos iniciales de la disciplina. Destacamos las propuestas de Wadensjö (1998), Martin (2000), Abril (2006) o Corsellis (2010). Denominada *community interpreting* o *public service interpreting*, encontramos una de sus primeras definiciones de este tipo de interpretación en Wadensjö (1998, p. 49):

Interpreting carried out in face-to-face encounters between officials and laypeople, meeting for a particular purpose at a public institution is (in English-speaking countries) often termed community interpreting. [...]. Community interpreting is typically bi-directional, that is, the same interpreter works in the two languages in question. As a rule, it is carried out consecutively upon the original speakers' talk, sequence by sequence. The concept covers both interpreting in face-to-face situations and interpreting provided over the telephone. Health care, mental health, educational, social service and legal interpreting are frequently given as sub-categories, and community interpreting as a more general concept.

El terreno en el que se desarrolla esta modalidad de interpretación³ es muy amplio e incluye una multitud de facetas como la legal, sanitaria, educativa, administrativa, social, policial, etc. Se lleva a cabo de manera bilateral tanto

3 Otras denominaciones son *interpretación de enlace*, *interpretación comunitaria*, *interpretación dialógica*, *interpretación cultural* (Taibi & Ozolins, 2016).

presencialmente como a través del teléfono y posee una serie de características específicas respecto al resto de modalidades, como las que se señalan a continuación:

- La importancia de que el intérprete conozca en profundidad no solo las lenguas en las que interpreta, sino también la cultura a la que pertenecen sus clientes (Valero-Garcés, 2006).
- El escaso (aunque creciente) reconocimiento de la profesión, que conduce al uso de intérpretes no profesionales para llevar a cabo esta tarea, o a las malas condiciones del intérprete profesional que trabaja en este ámbito y que percibe bajos salarios, trabaja durante muchas horas desempeñando tareas distintas a las del intérprete, o cuenta con poco apoyo y recursos (no recibe información previa acerca del tema sobre el que tiene que interpretar o sobre las peculiaridades de sus interlocutores, le avisan de los encargos con poca antelación, etc.) (Lázaro Gutiérrez, 2014).
- El desempeño por parte del intérprete de una tarea mucho más amplia que el simple trasvase de información, que incluye, entre otros aspectos, el peso y la responsabilidad de la coordinación de la conversación (Wadensjö, 1998).

Como se puede observar, si bien es frecuente la distinción entre la traducción e interpretación como dos actividades diferenciadas dentro de la disciplina TISP, nosotros nos aproximaremos de una forma unitaria y general, por lo que nos acercamos a la disciplina de la mano de las definiciones proporcionadas por Valero-Garcés & Gauthier (2010), El-Sidi Bah (2015) o la más reciente de Valero-Garcés (2019). Podemos concluir afirmando que la TISP es aquella disciplina dentro de los estudios de traducción que se desarrolla en las distintas instituciones que ofrecen un servicio público (p. ej., juzgados, hospitales, comisarías, centros de salud, colegios, oficinas de la administración, etc.), y que tiene lugar entre los trabajadores de estas instituciones, o proveedores de servicios, y las personas que acuden a ellos, o usuarios, que no dominan con fluidez la lengua empleada en dichas instituciones. De un lado, la interpretación en los servicios públicos se realiza de manera bilateral (presencialmente o a través de vía telefónica). La traducción en los servicios públicos, por su parte, se ocupa de aquellos textos de diversa índole (p. ej., divulgativos e informativos) que tienen, generalmente, a profesionales como emisores y a usuarios de los servicios públicos como receptores.

1.2 La TISP en España: desarrollo y evolución de una disciplina

Dos fechas marcan el nacimiento de la TISP como disciplina académica (Valero-Garcés, 2019): la celebración del congreso *First Critical Link Conference* en Canadá y la publicación del primer artículo sobre TISP en nuestro país en 1997 (Valero-Garcés, 1997). A partir de ahí, su desarrollo ha sido imparable.

Los continuos esfuerzos por consolidar la TISP quedan patentes en la gran diversidad de propuestas que se llevan realizando desde sus inicios, lo que ha hecho que se experimente una progresión sin descanso desde el principio de su andadura. Algunos ejemplos son los grupos de investigación como Formación e investigación en la traducción e interpretación en los servicios públicos (FITISPos, Universidad de Alcalá), MIRAS (Mediación e interpretación: investigación en el ámbito social, Universitat Autònoma de Barcelona), CRIT (Comunicación y relaciones interculturales y transculturales, Universitat Jaume I, Castelló), Alfaqueque (Universidad de Salamanca) o GRETI (Universidad de Granada); la RED Comunica (Observatorio permanente sobre traducción e interpretación en los servicios públicos), la revista *FITISPos International Journal* (Universidad de Alcalá), asociaciones como AFIPTISP (Asociación de formadores, investigadores y profesionales de la traducción e interpretación en los servicios públicos) o ENPSIT (*European network for public service interpreting and translation*), iniciativas como Global E-Party en TISP⁴; congresos como los celebrados de manera bianual en la Universidad de Alcalá desde el año 2002, etc. No obstante, a pesar de todas estas propuestas, la situación parece no haber cambiado desde que Valero-Garcés & Mancho Barés (2002) se hicieran eco de la falta de interés y escasez de investigación en el campo de la TISP, tal y como la misma ahora constata en la introducción a la edición de la revista *FITISPos International Journal* en su número de 2015:

Hace ya más de una década (2002) que en un artículo titulado “Traducir de y para los que llegan: una incipiente realidad”, (Valero-Garcés & Manchó Barés, 2002) hablábamos de la falta de interés y de estudios relevantes sobre la traducción [...]. La situación no parece haber cambiado demasiado a tenor de los comentarios de investigadores y formadores y del esfuerzo de unos y de otros para llamar la atención sobre este punto. (Valero Garcés, 2015, p. 9)

4 Actividad celebrada anualmente y de forma continuada durante la Semana de la ciencia (Comunidad de Madrid) desde 2011 y cuyo fin es visibilizar la TISP.

La TISP, al igual que ocurría a la hora de establecer una definición y proporcionar una terminología concreta, ha ido creciendo según el contexto geográfico en el que se desarrolla y su ámbito de aplicación (p. ej., sanitario, judicial)⁵. Tomando las palabras que abrían este apartado, las distintas iniciativas que se realizan son buena muestra de su desarrollo y evolución. Un claro ejemplo lo encontramos en el grupo de investigación FITISPos (Universidad de Alcalá), coordinado por Carmen Valero-Garcés, y que cuenta en su grupo con un bagaje extenso de actividades, todas ellas encaminadas a dotar la TISP de un lugar destacado en los estudios de traducción. Desde 2002, el grupo FITISPos ha llevado a cabo una labor ininterrumpida de publicaciones relacionadas con la formación e investigación en la TISP. Ha sido una labor atenta a los cambios de una sociedad en constante ebullición. Los títulos de algunas de sus publicaciones más representativas son tan solo un ejemplo: *Nuevas necesidades para nuevas realidades* (Valero-Garcés & Mancho Barés, 2002), *Traducción como mediación entre lenguas y culturas* (Valero-Garcés, 2005a), *Investigación y práctica en traducción e interpretación en los servicios públicos: desafíos y alianzas* (Lázaro Gutiérrez, Valero-Garcés & Pena Díaz, 2008); *Avances y retos en la traducción e interpretación en los servicios públicos* (Valero-Garcés, 2009), *La comunicación en el ámbito médico-sanitario* (Valero-Garcés, 2013a); *Formación, evaluación y acreditación en TISP* (Valero-Garcés, Vitalaru & Obama Oboam, 2016), *Superando límites en traducción e interpretación en los servicios públicos* (Valero-Garcés, Álvaro Aranda & Ginés Grao, 2017), entre otras muchas⁶.

Sin embargo, esta búsqueda de consolidación no ha estado exenta de críticas. Cedillo Corrochano (2017) recoge, y de una forma muy detallada (y acertada), aquellas relacionadas con la profesionalización de la TISP. Esta autora comienza con la mención de la obra de la propia Valero-Garcés (1999, p. 1), quien, de manera tajante, afirma que:

La traducción e interpretación en los servicios públicos en España, al igual que ocurre en otros países del sur de Europa, y a diferencia de países como Suecia, Inglaterra, Australia, Canadá o EE. UU., no se ha profesionalizado aún y es prácticamente ignorada.

-
- 5 Prueba de ello es la reciente obra de Foulquié-Rubio, Vargas Urpí & Fernández-Pérez (2018), donde distintos autores realizan un repaso de la situación en las distintas comunidades autónomas de nuestro país; o la edición de Vigier Moreno (en prensa/2020), *Comunicación interlingüística e intercultural en contextos de asilo y refugio*, enfocada a un contexto específico.
 - 6 Puede accederse a todas las publicaciones del grupo de investigación FITISPos en el siguiente enlace: <http://www3.uah.es/master-tisp-uah/publicaciones-tisp-grupo-fitispos/>

Vemos lo que ya apuntábamos anteriormente, como es la disparidad en cuanto a su evolución. Otros autores siguen esta misma línea crítica, como son González (2006) o Hicheri (2010). Todos estos estudios vienen a poner de manifiesto las diversas críticas que la TISP ha recibido desde sus comienzos, y que son también fiel reflejo de su desarrollo. Si queremos comentar en este punto la afirmación de Hicheri (2010, p. 213), ya que enlaza con la siguiente sección de nuestro trabajo:

A pesar del crecimiento del flujo de inmigrantes de lenguas y culturas diferentes en España y de la imperiosa necesidad de asistencia lingüística en varios estamentos de la administración pública, la labor del traductor e intérprete en los servicios públicos aún no ha conseguido reconocimiento profesional como actividad imprescindible en estos ámbitos. Prueba de esto es el alto número de situaciones en las que se recurre a familiares, muchas veces niños, amigos, vecinos o incluso trabajadores de las mismas instituciones que comparten el idioma del usuario, para actuar de «intérpretes».

Esta autora se refiere concretamente a la «imperiosa necesidad de asistencia lingüística» (Hicheri, 2010, p. 213) y, podemos deducir, a la necesidad, no solo de una profesionalización en la TISP, sino de una formación específica, que, sin duda, ayudará a fomentar la tan demandada profesionalización.

Como toda disciplina que quiera abrirse camino, la TISP no se ha librado de desafíos que ha sabido solventar, si bien algunos de ellos continúan vigentes (Valero-Garcés, 2019, p. 213):

Research shows that the main challenges in the first stages (Hicheri, 2010) of this profession/activity in Spain were the following: a lack of awareness about intercultural communication; linguistic and cultural barriers between the Spanish population and the 'newcomers' (African, Asian and East European migrants) whose languages and cultures were unfamiliar; restricted access and use of communication technology (ICT); a lack of recognition of the translator's and interpreter's role(s); few coordinated institutional initiatives; poor quality control of available resources; insufficient interdisciplinary studies; and difficulty accessing empirical research, among other challenges (Valero-Garcés, 2008b).

Los trabajos de Taibi (2011) y Taibi & Ozolins (2016), aunque se refieren a la TSP, recogen también la idea del estado embrionario en el que se encuentra la disciplina, tanto en investigación como en formación. De un lado, estos autores argumentan que la TSP no ha llegado a consolidarse debido a que se ha prestado más atención al componente textual, al concepto de equivalencia o al análisis lingüístico en lugar de centrarse en el componente social de la traducción. En lo referido a la interpretación, consideran que la interpretación en los servicios públicos (ISP) también ocupa una posición débil si se compara, por ejemplo, con la interpretación de conferencias. Según Taibi (2011), esto es fruto del propio sistema de clasificación de los estudios de traducción, donde disciplinas como

la traducción jurídica, la traducción técnica o la traducción literaria sí que se han consolidado y ocupan un lugar incuestionable en los estudios de traducción. Si, como manifiesta Taibi (2011), el componente social de la traducción se ha pasado por alto en las últimas décadas, quizá sea el momento de retomarlo. Y esto puede fundamentarse en: 1) de un lado es indudable que los cambios de nuestra sociedad están llevando a un replanteamiento de patrones ya establecidos, como pueden ser los propios actores de la traducción, y donde la labor de las organizaciones no gubernamentales (ONG), asociaciones y voluntarios es de máxima importancia; 2) son cada vez más los ejemplos de estudios que hablan de traducción social o traducción colaborativa, que, sin duda, ha ejercido un cambio en los actores involucrados en el proceso de traducción.

Desde luego, no podemos estar más de acuerdo con las opiniones destacadas en este apartado, y que inciden en la necesidad de seguir avanzando en la consolidación de una disciplina tan necesaria en nuestra sociedad como la TISP. Llegado este punto, sí creemos importante subrayar que la consolidación de la TISP, así como la tan ansiada profesionalización de esta, debe partir de una formación adecuada. Y es precisamente la formación uno de los temas más debatidos dentro de la disciplina, y en concreto la formación en TSP (Valero-Garcés, 2019).

1.3 La formación universitaria en TISP

Las necesidades del profesional en la TISP han generado un interés creciente por parte del ámbito académico en cuanto a la formación específica que se necesita (y se demanda). Así, hay ejemplos consolidados de instrucción pedagógica en este sentido dentro y fuera de nuestras fronteras (Angelelli, 2006; Valero-Garcés, 2013a). De hecho, una buena formación se relaciona directamente con la mencionada profesionalización de la TISP (Abril, 2006), donde también tienen cabida las cuestiones éticas relacionadas con la profesión (Pena Díaz, 2018). Podemos aquí citar las palabras de Del Pozo (2009, p. 32) cuando se refiere directamente a la formación en ISP:

La formación se considera uno de los pilares básicos para conseguir la profesionalización de la interpretación en los servicios públicos y por ello, en aquellos países como Australia, Estados Unidos o el Reino Unido, donde este género de interpretación ya ha conseguido el estatus de profesión consolidada, existen iniciativas formativas de muy diversa índole. Sin embargo, este no es el caso de España, donde la profesión se encuentra aún en fase de consolidación, a pesar de tener una tradición de siglos en el uso de intérpretes.

En la actualidad, son diversas las propuestas formativas existentes en nuestro país de la mano de programas de posgrado, especialistas o cursos experto.

Podemos nombrar las iniciativas de la Universidad de Alcalá (*Máster universitario en comunicación intercultural, interpretación y traducción en los servicios públicos*), la Universidad de Salamanca (*Máster en traducción y mediación intercultural en entornos profesionales*), la Universidad Autónoma de Barcelona (*Máster en traducción, interpretación y estudios interculturales y Curso especialización en interpretación en los servicios públicos de Cataluña*) o la Universidad de las Palmas de Gran Canaria (*Máster universitario en traducción profesional y mediación intercultural*)⁷. De todas estas propuestas se desprende una respuesta a la necesidad social, y el compromiso por parte de las instituciones académicas, de dotar a la comunidad de profesionales formados en programas concretos de traducción, interpretación y mediación con la población extranjera de nuestro país.

Como ejemplo del esfuerzo que las instituciones académicas están realizando con el fin de consolidar una disciplina tan demandada, creemos conveniente describir el *Máster universitario en comunicación intercultural, interpretación y traducción en los servicios públicos* (Universidad de Alcalá), un programa de posgrado de carácter investigador y profesionalizante, que cuenta con más de una década de trayectoria, que ostenta el carácter de titulación oficial, además de pertenecer a la prestigiosa red *European Master's in Translation (EMT)*⁸, y que se asienta sobre tres pilares fundamentales: investigación, formación y práctica (Valero-Garcés, 2013b, p. 218). El programa de posgrado se puso en marcha en el año 2000 como título propio, y desde entonces, su evolución ha sido imparable hasta llegar a consolidarse en un máster oficial en el año 2005. Este programa vino a llenar un vacío en la formación de especialistas de la comunicación que sirvieran de enlace lingüístico y cultural entre los servicios públicos y privados y la población extranjera en pares de lenguas en las que, sobre todo en algunas combinaciones (p. ej., ruso o chino), no existía formación específica en ningún otro centro nacional, y para las que se percibía una creciente demanda social y un interés tanto académico, como científico o profesional. El programa formativo, en la actualidad, está dirigido a titulados universitarios con un conocimiento profundo del español y/o inglés, francés, árabe, ruso y chino que quieren especializarse en la TISP o titulados universitarios que hacen de enlace, como

7 Información extraída de la Asociación de universidades del estado español con titulaciones oficiales de traducción e interpretación (AUnETI), <http://auneti.org/formacion/masteres>

8 Queremos señalar que este programa de posgrado sirve como ejemplo de la evolución de la TISP en España, sin mucho menos desdeñar otras iniciativas académicas como las mencionadas en el párrafo anterior.

voluntarios con población extranjera, para eliminar barreras en situaciones diversas (p. ej., colegios, hospitales, comisarías, oficinas del estado).

La formación que se ofrece desde este programa de posgrado tiene unos objetivos claros, bien definidos y siempre en consonancia con la evolución de la sociedad hacia la multiculturalidad y la demanda creciente de mediadores interculturales y lingüísticos, traductores e intérpretes, hecho este último prácticamente ignorado hasta hace unos años en el ámbito académico y en el mundo laboral.

Entre los *objetivos generales*⁹ de este máster destacan:

- 1) Proporcionar los conocimientos teóricos y las destrezas, habilidades y herramientas necesarias para actuar de enlace lingüístico y cultural entre el personal de las instituciones médicas, administrativas, educativas, etc. y los usuarios que no hablan bien español.
- 2) Profundizar en las características propias de la TISP.
- 3) Conocer y practicar las principales técnicas de los diferentes tipos de intervenciones en traducción e interpretación: traducción directa e inversa, interpretación bilateral, consecutiva o traducción a la vista.
- 4) Formar especialistas que sirvan de enlace entre las instituciones y empresas y la población extranjera.

Los objetivos anteriormente mencionados se materializan en una serie de competencias generales y específicas que los estudiantes deben adquirir durante sus estudios de posgrado. En cuanto a las *competencias básicas*:

- 1) Poseer y comprender conocimientos que aporten una base u oportunidad de ser originales en el desarrollo y/o aplicación de ideas en un contexto de investigación.
- 2) Saber aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con el área de estudio.
- 3) Ser capaz de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios.

9 La información sobre el máster se ha extraído de <http://www3.uah.es/master-tisp-uah/presentacion-2/>

- 4) Saber comunicar sus conclusiones y los conocimientos y razones últimas que las sustentan a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades.
- 5) Poseer las habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido o autónomo.

Y relacionado con las *competencias generales*:

- 1) Competencia lingüística y comunicativa en las lenguas de la especialidad (nivel C1.2) necesarias para producir traducciones e interpretaciones en el ámbito de los servicios públicos.
- 2) Ser capaz de identificar diferencias específicas culturales propias de las lenguas/culturas de la especialidad necesarias para la TISP.
- 3) Ser capaz de analizar y sintetizar documentos y discursos especializados en los ámbitos de la TISP en las lenguas de la especialidad.
- 4) Adquirir la capacidad para la planificación y gestión del tiempo en las tareas propias de la TISP.

Como *competencias específicas*:

- 1) Adquirir y comprender a nivel avanzado conceptos y elementos clave que intervienen en la TISP en situaciones diversas en los ámbitos especializados de la TISP (sanitario/educativo/ jurídico/administrativo).
- 2) Capacidad de identificación de distintos géneros y tipos de discursos especializados y sus características para facilitar el proceso de traducción.
- 3) Habilidades de traducción aplicando estrategias específicas a textos del ámbito de la TISP.
- 4) Habilidades de gestión de terminología y elaboración de glosarios especializados.
- 5) Competencia documental basada en el dominio y aplicación de técnicas adecuadas de documentación, así como en criterios de selección y evaluación de herramientas de utilidad para facilitar el trabajo.
- 6) Habilidades de interpretación en distintos contextos relacionados con los servicios públicos.
- 7) Reflexión crítica sobre las características laborales y el desarrollo de la profesión de traductor e intérprete en los servicios públicos en distintos ámbitos (sanitario, educativo, jurídico-administrativo).
- 8) Conocimiento específico del funcionamiento de los principales servicios e instituciones públicas de los ámbitos sanitario, educativo, jurídico-administrativo relevantes para la traducción e interpretación en las lenguas de la especialidad.

- 9) Capacidad para transmitir (de forma oral y escrita), de un modo original y claro, a un público especializado o general, resultados procedentes de la investigación empírica y los fundamentos más relevantes sobre los que se sustentan.

El plan de estudios del máster se enmarca en la rama de conocimiento de Artes y Humanidades. Dicho plan consta de 60 créditos ECTS (18 ECTS obligatorios comunes y 42 ECTS obligatorios en las especialidades de los siguientes pares de lenguas (árabe-español, chino-español, francés-español, inglés-español, ruso-español). Este plan de estudios se divide en cinco módulos, tal y como indica la Tabla 1: 1) Comunicación interlingüística e intercultural (módulo en línea); 2) Módulo sobre traducción e interpretación sanitaria; 3) Módulo sobre traducción e interpretación jurídico-administrativa; 4) Prácticas en empresas e instituciones; y 5) Trabajo fin de máster.

Tabla 1: Plan de estudios *Máster en comunicación intercultural, interpretación y traducción en los servicios públicos*

PLAN DE ESTUDIOS MÁSTER EN COMUNICACIÓN INTERCULTURAL, INTERPRETACIÓN Y TRADUCCIÓN EN LOS SERVICIOS PÚBLICOS (Universidad de Alcalá)			
Módulo	Asignaturas	Carácter	ECTS
Comunicación interlingüística e intercultural (Módulo común)	<i>Comunicación interlingüística</i>	Obligatorio común	5
	<i>Comunicación institucional con población extranjera</i>	Obligatorio común	7
	<i>Técnicas y recursos para la TISP</i>	Obligatorio común	6
Módulo sobre traducción e interpretación sanitaria (módulo por especialidad de lengua)	<i>Interpretación en el ámbito sanitario</i>	Obligatorio de especialidad	5
	<i>Traducción especializada: ámbito sanitario</i>	Obligatorio de especialidad	5
Módulo sobre traducción e interpretación jurídico-administrativa (módulo por especialidad de lengua)	<i>Interpretación en el ámbito jurídico-administrativo</i>	Obligatorio de especialidad	8
	<i>Traducción especializada: ámbito jurídico</i>	Obligatorio de especialidad	5
	<i>Traducción especializada: ámbito administrativo</i>	Obligatorio de especialidad	5
Prácticas	<i>Prácticas en empresas e instituciones</i>	Obligatorio de especialidad	5
Trabajo fin de máster	<i>Trabajo fin de máster</i>	Obligatorio de especialidad	9

Valero-Garcés (2019, p. 221) afirma que, en aras de ofrecer una formación de calidad, uno de los incentivos para la mejora de la formación debe estar encaminada a mostrar la variedad del perfil profesional dentro de la TISP. Por ello, cabe destacar que este máster ofrece una formación orientada a cubrir unos perfiles tan variados como traductor e intérprete especializado en temas sanitarios, jurídico o administrativos; pero también de tipo generalista en combinaciones como ruso-español, chino-español, árabe-español, que son cada vez más solicitadas; mediador lingüístico e intercultural; docente de traducción e interpretación; planificador y asesor lingüístico en diversas empresas y medios de comunicación; o gestor y asesor de relaciones internacionales, intérprete en relaciones culturales, económicas o con la administración en sus múltiples ámbitos (jurídico, sanitario, educativo).

Con todo, podemos concluir que, teniendo en cuenta las características de la TISP, un traductor e intérprete que se dedique a esta modalidad debe poseer, entre otros, un conocimiento lingüístico y cultural lo suficientemente amplio que permita una comunicación fluida y de calidad, que demuestre un caudal léxico general y específico del ámbito de trabajo amplio y variado, que esté familiarizado con las características discursivas de cada lengua, y que sepa afrontar los retos culturales que las lenguas de trabajo presenten. De este modo, como docentes y formadores en la TISP, habría que plantearse, por ejemplo, qué debe ofrecerse desde el punto de vista lingüístico y cultural, qué terminología debe enseñarse, qué tipología textual, qué recursos documentales son los más adecuados, cómo puede acceder el traductor e intérprete a la información necesaria, etc. En definitiva, ¿cuáles son las necesidades que un traductor e intérprete en los servicios públicos debe adquirir y desarrollar? Es por ello por lo que los capítulos 2 y 3 se centrarán en las necesidades de la TISP.

CÁPÍTULO 2

FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA LA TISP I: CONTEXTUALIZACIÓN DEL LÉXICO EN LOS MODELOS DE COMPETENCIA TRADUCTORA

Como hemos visto en el anterior capítulo, la TISP se ha enfrentado (y se enfrenta) a retos importantes de distinta índole. Uno de los caballos de batalla es la formación. A la vista de lo expuesto en el capítulo 1, no hay duda de que las necesidades lingüísticas y documentales ocupan un lugar primordial que todo traductor e intérprete de la TISP debe adquirir. Relacionado con las necesidades lingüísticas en el ámbito de la TISP, nuestro trabajo hace hincapié en el vocabulario¹⁰ especializado que los traductores e intérpretes de la TISP deben ampliar y consolidar con el paso del tiempo. Dicho vocabulario comprende el lenguaje profesional, y se divide en vocabulario técnico, semitécnico y general. El vocabulario técnico es aquel que se corresponde con «content words whose meaning is restricted to the specific subject, characterizes the specific language as an individual area of the global language and constitutes the terminology of the domain» (Rea Rizzo, 2009, p 162). Lo que se denomina vocabulario semitécnico se enmarca en palabras de uso general cuyo significado se vuelve especializado en un dominio concreto, pero que es comprensible en contextos generales (Rea Rizzo, 2009, p.162). Por último, el vocabulario general «refers to those words that are known to the general speaker and coexist with technical and sub-technical vocabulary in a specialised text» (Perea-Barberá & Bocanegra del Valle, 2014, p. 132). Retomamos las palabras de Cabré (2004), quien afirma que la temática no es suficiente para la caracterización de un texto como especializado, sino que lo es la forma de tratar dicho tema. Son los términos, entendidos como unidades léxicas transmisoras del conocimiento, los que marcan el nivel de especialización de un texto y se representa, de este modo, la realidad especializada.

10 En esta obra nos acercamos a los conceptos de léxico y vocabulario como quedan recogidos en Battaner Aries & López Ferrero (2019). Así, el léxico se corresponde con el conjunto hipotético y virtual de las unidades léxicas de una lengua natural. Por otro lado, este conjunto hipotético estaría formado por todo el vocabulario que pertenece a la competencia lingüística de los hablantes de una lengua y a las posibilidades creadas en este conjunto.

Con todo, el aumento del caudal léxico, en nuestro caso especializado, parece ser una cuestión de relevancia para la formación en la TISP. Y es que no podemos olvidar que el material de todo traductor no es otro que las palabras, artífices en último término de los textos. Por ello, creemos oportuno recordar las palabras de Mona Baker, referente en los estudios de traducción, quien comienza su manual de traducción por los niveles inferiores del lenguaje, como es la palabra:

In other words, text is a meaning unit, not a form unit, but meaning is realized through form and without understanding the meaning of individual forms one cannot interpret the meaning of the text as a whole. Translating words and phrases out of context is certainly a futile exercise, but it is equally unhelpful to expect a student to appreciate translation decisions made at the level of text without a reasonable understanding of how the lower levels, the individual words, phrases, and grammatical structures, control and sharp the overall meaning of the text. (Baker, 1992, p. 6)

Junto con el dominio lingüístico de las distintas lenguas implicadas en el proceso de trasvase necesarias para la traducción e interpretación en el ámbito de los servicios públicos, se encuentra la habilidad de gestionar una terminología especializada. Por tanto, será prioridad la adquisición y gestión de la información temática (conocimiento del área especializada), la información terminológica (conocimiento de términos especializados, abreviaturas, fraseología especializada), e información textual (conocimiento de géneros y convenciones textuales). Por este motivo, y conscientes de la importancia que tiene el componente léxico en la formación en TISP, nos disponemos a comprobar el lugar que este ocupa en la traductología, lo que será el eje central del presente capítulo.

Este segundo capítulo, igualmente, indagará en el concepto de competencia traductora. Hoy en día, este concepto sigue constituyendo un tema de debate dentro de los estudios de traducción (Hurtado Albir, 2017; Presas, 2007, 2019). El término competencia traductora comienza a utilizarse a mediados de los años ochenta (Orozco Jutorán, 2000). Traductólogos de la talla de Hurtado Albir —y su grupo PACTE— se afanan por investigar un concepto como este, que resulta primordial para nuestra disciplina. Si llegamos a conocer qué hace un traductor y un intérprete para tener éxito en su trabajo, tendremos más elementos de juicio para enseñar la profesión traductora en el aula. Así, parece sensato afirmar que, apenas consultemos los distintos modelos sobre competencia traductora, entre las destrezas que ha de poseer un traductor e intérprete, figuran, a corto plazo, saber documentarse para resolver las lagunas que se le presentan en cada momento y, a largo plazo, saber ampliar su caudal léxico. En el caso de la TISP, sería lógico pensar que cuanto mayor sea el conocimiento léxico (en lenguas A y B), mayor será la rapidez y calidad del trasvase y más rentable le resultará

al profesional su trabajo. De este modo sería conveniente reflexionar sobre esta idea y plantearse las siguientes preguntas: ¿conviene rescatar el componente léxico para mejorar la formación del traductor y del intérprete en los servicios públicos?, y ¿de qué forma?

En busca de estas respuestas, la primera parte de este capítulo repasará los orígenes de la competencia traductora; lo que nos llevará a examinar los conceptos más generales de competencia y competencia comunicativa. Acto seguido, describiremos algunos de los modelos de competencia traductora para centrarnos en los aspectos léxicos de dichos modelos.

2.1 Hacia una definición de competencia traductora: orígenes y evolución

Desde nuestro punto de vista, para poder conocer en qué consiste la llamada competencia traductora tenemos que remontarnos al concepto de competencia. Desde que Chomsky acuñara este término en 1965 (Chomsky, 1965), han sido muchos los estudios que han centrado todo su interés en definir y caracterizar este concepto. La distinción chomskiana entre competencia lingüística, como «the linguistic system (or grammar) that an ideal native speaker of a given language has internalized», y actuación lingüística, como «the psychological factors involved in the perception and production of speech» (Chomsky, 1965) fundamentan algunas de las posturas posteriores sobre estos dos términos. Canale & Swain (1980) recuerdan que para Chomsky la competencia equivaldría a una teoría de gramática que engloba las reglas lingüísticas que generan y describen las oraciones gramaticales de una lengua. Por otro lado, la actuación estaría muy relacionada con una teoría de interacción entre la gramática y un conjunto de factores psicológicos. Sin embargo, los mismos Canale & Swain (1980) señalan que las primeras ideas formuladas por el lingüista norteamericano evolucionan en propuestas posteriores como la de Hymes (1972) o Campbell & Wales (1970), que introducen la noción de competencia comunicativa. Tanto Hymes (1972) como Campbell & Wales (1970) opinan que la definición de competencia según Chomsky deja de lado aspectos tan importantes como la llamada adecuación o *appropriateness*. Es decir, estos estudiosos afirman que el hablante no solo necesita la competencia lingüística, entendida como el conjunto de conocimientos que posee de una determinada lengua, sino que tiene que demostrar la habilidad de utilizar dicha competencia de forma adecuada según los diferentes contextos sociales. Así, en contraposición con las teorías de Chomsky, autores de la talla de Campbell & Wales (1970), Hymes (1972), y, más adelante, Canale & Swain (1980), Canale (1983) o Bachman (1990) proponen un concepto de competencia

que engloba un componente gramatical además de un aspecto sociolingüístico y pragmático. Se trata de trabajos que ejercerán una clara influencia en ciertos traductólogos, como puede ser el caso de Bell (1991) o Hatim & Mason (1997), que veremos más adelante.

En un primer trabajo, Canale & Swain (1980) presentan su marco teórico sobre competencia comunicativa y analizan las ventajas y desventajas de su estudio para los programas de enseñanza de segundas lenguas. Tras exponer consideraciones generales de los enfoques comunicativos y revisar varias teorías sobre competencia comunicativa, como la de Hymes (1972), estos autores especifican su modelo y señalan distintas líneas de investigación. De manera resumida, su teoría sobre la competencia comunicativa, en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas, se asienta en cinco principios:

1. Communicative competence is composed minimally of grammatical competence, sociolinguistic competence, and communication strategies, or what we will refer to as strategic competence [...].
2. A communicative approach must be based on and respond to the learner's communication needs [...].
3. The second language learner must have the opportunity to take part in meaningful communicative interaction with highly competent speakers of the language [...].
4. Particularly at the early stages of second language learning, optimal use must be made of those aspects of communicative competence that the learner has developed through acquisition and use of the native language and that are common to those communication skills required in the second language [...].
5. The primary objective of a communication-oriented second language programme must be to provide the learners with the information, practice, and much of the experience needed to meet their communicative needs in the second language [...]. (Canale & Swain, 1980, pp. 27–28)

Queda claro que para Canale & Swain (1980), la competencia comunicativa se define como el conocimiento y el conjunto de habilidades gramaticales, sociolingüísticas y estratégicas requeridas para el establecimiento de la comunicación. Queda asimismo claro que dicha competencia puede enseñarse en el aula, partiendo del análisis de necesidades de los alumnos, favoreciendo la exposición de estos a situaciones auténticas (o pseudoauténticas) y elaborando un completo programa didáctico que explote el uso óptimo por parte del alumnado de los aspectos comunicativos desarrollados en clase. Teniendo en cuenta todo esto, Canale & Swain (1980, p. 29) también caracterizan el concepto de comunicación del siguiente modo:

[...] we understand communication to be based in sociocultural, interpersonal interaction, to involve unpredictability and creativity, to take place in a discourse and

sociocultural context, to be purposive behaviour, to be carried out under performance constraints, to involve use of authentic language and to be judged as successful or not on the basis of behavioral outcomes.

Una vez expuestos estos principios y conceptos sobre los que se edifica su modelo, Canale & Swain (1980) distinguen tres componentes básicos de la competencia comunicativa: competencia gramatical, competencia sociolingüística y competencia estratégica. Diferencian entre la competencia gramatical o el conocimiento del léxico y de las distintas reglas relacionadas con la morfología, sintaxis, semántica y fonología. De su descripción se deduce que esta competencia tiene una gran importancia en el marco general de la competencia comunicativa, ya que es la que proporciona a los estudiantes el conocimiento necesario para expresar de manera precisa el significado denotativo de los enunciados. La competencia sociolingüística o la familiaridad con las llamadas reglas socioculturales de uso y las reglas del discurso supone el conocimiento de todas estas reglas, que es crucial para la comunicación e interpretación del significado, principalmente cuando el discurso entraña la dificultad de distinguir entre el significado denotativo de los enunciados y una (segunda) intención del hablante. Por tanto, las reglas socioculturales de uso tienen que ver, por un lado, con la adecuación de los enunciados en un contexto sociocultural determinado, dependiendo de distintos factores contextuales (tema, papel de los participantes, situación y normas de interacción) y, por otro, con la adecuación que se establece entre forma gramatical de los enunciados y contexto sociocultural para proporcionar un registro o estilo apropiado. En lo que se refiere a reglas del discurso, la definición no está del todo clara y los autores deciden ligar estas reglas a los términos de cohesión y coherencia. Finalmente, la competencia estratégica está formada por una serie de estrategias verbales y no verbales que surgen para compensar fallos en la comunicación ocasionados esencialmente por las condiciones limitadoras o las deficiencias que los propios hablantes presentan en otras competencias.

En un trabajo posterior, Canale (1983) amplía lo comentado anteriormente y vuelve a examinar de nuevo el concepto de competencia comunicativa en el campo de las segundas lenguas. Para ello presenta un marco teórico en el que describe distintos aspectos como la naturaleza de la comunicación, la distinción entre competencia comunicativa y comunicación real y, finalmente los principales componentes de la competencia comunicativa. A diferencia de lo que ocurría en su trabajo conjunto con Swain (Canale & Swain, 1980), en este artículo Canale (1983) habla de cuatro componentes: competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva y la competencia estratégica. La descripción que hace del primer componente de la competencia comunicativa,

la competencia gramatical, es prácticamente la misma que la de su trabajo de 1980 (Canale, 1983, p. 7). En la descripción de la competencia sociolingüística sí se pueden apreciar ciertas variaciones respecto al trabajo anterior citado arriba, sobre todo en lo que a sus componentes se refiere. Si en Canale & Swain (1980) esta competencia estaba formada por reglas socioculturales de uso y reglas del discurso, en este caso, Canale (1983) solo se centrará en las primeras de ellas como componentes de la competencia sociolingüística, dejando las reglas de uso para la descripción de la competencia discursiva. Es en la llamada competencia discursiva donde Canale (1983) engloba elementos como las reglas del discurso, una competencia relacionada con la combinación de formas gramaticales y significados con el fin de conseguir la composición de textos. Es aquí donde entran en juego los conceptos de cohesión y coherencia. El primero de ellos se refiere a la forma en la que se estructuran las distintas frases, permitiendo así la interpretación de un texto. Podríamos citar distintos mecanismos para la consecución de este propósito: pronombres, sinónimos, elipsis, conjunciones, estructuras paralelas, etc. Por otro lado, la coherencia tiene que ver con las relaciones que se producen entre los distintos significados en un texto y si estos mantienen relación entre sí. Por último, Canale (1983) describe la competencia estratégica de una manera más amplia que la efectuada en su trabajo anterior. Sin embargo, deja un vacío en cuanto a los mecanismos según los cuales actúa esta competencia. Canale (1983, pp. 10–11) afirma que la competencia estratégica supone el dominio de estrategias de comunicación verbal y no verbal y pueden utilizarse por dos razones:

[...] (a) to compensate for breakdown in communication due to limiting conditions in actual communication (e.g. momentary inability to recall and idea or grammatical form) or to insufficient competence in one or more of the other areas of communicative competence; and (b) to enhance the effectiveness of communication (e.g. deliberately slow and soft speech for rhetorical effect).

Como hemos visto, para Canale (1983), la competencia comunicativa es modular o compartimentada; es decir, se compone de diversos factores separados que interactúan. Sin embargo, este autor no especifica la manera en la que se produce dicha interacción.

En cuanto a la traducción, nos interesa destacar la definición que Canale (1983, p. 4) hace de la comunicación, que entiende como: «the exchange and negotiation of information between at least two individuals through the use of verbal and non-verbal symbols, oral and written/visual modes, and production and comprehension processes». A nuestro modo de ver, de su descripción resulta destacable el carácter dinámico de la comunicación, que es intercambio y

negociación en constante cambio y cuyos participantes se embarcan en procesos (activos) de comprensión y producción.

Al igual que Canale & Swain (1980), Canale (1983) también encuadra su definición en la pedagogía de las segundas lenguas. Sin embargo, como mencionábamos al comienzo del apartado, sus teorías han tenido amplio eco en el campo traductológico, como en el caso de Bell (1991) o de Hatim & Mason (1997) por mencionar dos ejemplos muy evidentes. Y es que, la traducción (y la interpretación) puede entenderse como una modalidad específica de comunicación que se adapta perfectamente a la definición de Canale & Swain (1980). En toda traducción (e interpretación) existen dos (o más) interlocutores que intercambian y negocian información (el traductor como mediador) a partir de símbolos verbales y no verbales (gráficos, paralingüísticos, etc.) y mediante procesos de comprensión y producción, siempre activos.

Junto con las propuestas anteriormente reseñadas, se encuentra la propuesta de Bachman (1990), que parece ofrecer un panorama más completo de la competencia comunicativa y, a su vez, hace explícitas cuestiones que habían quedado sin resolver en anteriores enfoques (Canale & Swain, 1980; Canale, 1983) como la forma en la que interactúan los distintos componentes de la competencia comunicativa y el contexto en el que se desarrolla el uso de la lengua. Como especifica Bachman (1990), él no pretende proporcionar una teoría completa sobre las habilidades lingüísticas, sino una guía, un indicador, como él mismo denomina, para mostrar direcciones en investigación y desarrollo en la evaluación del lenguaje. Su propuesta bebe de diversos estudios en lingüística y lingüística aplicada y es el resultado de un trabajo empírico que persigue abrir el camino para futuras exploraciones sobre la evaluación del lenguaje. Así, en un primer momento entrará en debate con anteriores propuestas de modelos de destrezas y competencias (Carroll, 1961, en Bachman, 1990; Lado 1961, en Bachman, 1990), según las cuales se distinguen las destrezas (escuchar, hablar, leer y escribir) de los distintos componentes del conocimiento (gramática, vocabulario, fonología/grafía). Sin embargo, según Bachman (1990), estas primeras aportaciones no indican cómo se relacionan las destrezas y los conocimientos y, a su vez, no logran reconocer algunos de los aspectos imprescindibles para dominar una lengua como puede ser el contexto total del uso de la lengua integrado por el discurso y la situación. Para Bachman (1990), poco a poco, estas primeras teorías comienzan a desplazarse debido, en gran parte, al empuje de otras propuestas que sí tienen en cuenta aspectos fundamentales de la comunicación. Por ejemplo, destacan las teorías de autores que reconocen la importancia del contexto del discurso, como son Halliday & Hasan (1976, en Bachman, 1990), con su descripción de las funciones textuales e ilocutivas del lenguaje, o Van Dijk (1977, en

Bachman, 1990), con la especificación de las relaciones entre texto y contexto. Estos estudios, concluye Bachman (1990), son un ejemplo de los importantes avances que se producen en la caracterización del lenguaje, unos avances que introducen elementos esenciales para el dominio apropiado de la lengua (contexto del discurso y situación, situación sociolingüística) y que él tendrá muy en cuenta a la hora de especificar su modelo. En palabras de Bachman (1990, p. 83), estas nuevas propuestas:

[...] provide a much more inclusive description of the knowledge required to use language than did the earlier skills and components models, in that they include, in addition to the knowledge of grammatical rules, the knowledge of how language is used to achieve particular communicative goals, and the recognition of language use as a dynamic process.

Es bajo este auge de nuevas formulaciones sobre competencia comunicativa donde podemos enmarcar la propuesta de Bachman, que describe lo que él denomina la habilidad lingüística comunicativa (HLC) y, a su vez, especifica cómo usar ese conocimiento en el uso comunicativo de la lengua. Bachman (1990) define la HLC como aquella habilidad «consisting of both knowledge, or competence, and the capacity for implementing, or executing that competence in appropriate, contextualized communicative language use». Como podemos apreciar, Bachman (1990) reúne conocimiento y actuación en la definición de competencia. A su vez, considera que la HLC está organizada en torno a tres componentes: competencia lingüística, competencia estratégica y mecanismos psicofisiológicos:

Language competence comprises, essentially, a set of specific knowledge components that are utilized in communication via language. Strategic competence is the term I will use to characterize the mental capacity for implementing the components of language competence in contextualized communicative language use. [...]. Psychophysiological mechanisms refer to the neurological and psychological processes involved in the actual execution of language as a physical phenomenon (sound, light). (Bachman, 1990, p. 84).

Este estudioso comienza su descripción de componentes con la competencia lingüística, término —como vemos— recurrente en las distintas descripciones de la competencia comunicativa (Canale & Swain, 1980; Canale, 1983). Distingue como integrantes de esta competencia, por un lado, la competencia organizativa y, por otro, la competencia pragmática. En primer lugar, Bachman (1990, p. 87) describe la competencia organizativa como la que engloba «those abilities involved in controlling the formal structure of language for producing or recognizing grammatically correct sentences, comprehending their propositional content, and ordering them to form texts». Estas habilidades pueden desglosarse

en competencia gramatical y competencia textual. La primera de ellas incluye competencias implicadas en el dominio del código lingüístico (vocabulario, morfología, sintaxis, fonología/grafía). Estas competencias son las responsables de seleccionar el léxico adecuado para poder expresar unos significados concretos, lo que conlleva el conocimiento de sus formas (gramática), su orden en los enunciados (sintaxis) y sus realizaciones físicas (fonología y grafía). La descripción que hace Bachman de la competencia gramatical resulta especialmente interesante para nuestro trabajo, en tanto en cuanto en ella el léxico cobra una importancia decisiva. Se convierte en núcleo de la competencia gramatical y en vehículo para asignar identidad a los demás componentes de dicha competencia. La gramática se define como el conocimiento de las formas léxicas; la sintaxis como el conocimiento del orden de dichas formas y así sucesivamente. Para Bachman (1990), el léxico es la pieza angular sobre la que se asientan otras piezas del conocimiento gramatical de una lengua y, por ello, resulta su aprendizaje absolutamente imprescindible para todo tipo de comunicación, incluidas, podríamos apuntar nosotros, la traducción y la interpretación. Por otro lado, la competencia textual consiste en el conocimiento de las convenciones que rigen la creación de un texto. Aquí entran en juego los conceptos de cohesión y organización retórica (Bachman, 1990). En cuanto al segundo integrante de la competencia lingüística, la competencia pragmática, tiene que ver con la relación que se establece entre los usuarios de la lengua y el contexto de la comunicación e incluye la competencia elocutiva, que nos permite usar el lenguaje para expresar gran variedad de funciones (función ideativa, manipulativa, heurística e imaginativa y la competencia sociolingüística. Bachman (1990, p. 94) define esta última como «the sensitivity to, or control of the conventions of language use that are determined by the features of the specific language use context; it enables us to perform language functions in ways that are appropriate to that context». Y destaca las siguientes habilidades: sensibilidad hacia diferencias de dialecto o variedad, sensibilidad hacia las diferencias de registro, sensibilidad a la naturalidad y habilidad para interpretar las referencias culturales y el lenguaje figurado.

Esta visión dinámica e interactiva del uso del lenguaje y la comunicación, que implica la evaluación de la información relevante en el contexto y la negociación del significado por parte del usuario de la lengua, se encuentra principalmente presente en el segundo elemento integrante de su HLC: la competencia estratégica, que queda dividida en tres competencias: competencia evaluativa, competencia de planificación y competencia de ejecución. La primera de ellas permite identificar la información necesaria para la consecución de la función comunicativa y determinar qué competencias lingüísticas y habilidades necesitamos para el desarrollo de esa función y, posteriormente, evaluar si se ha conseguido lograr

nuestro objetivo. La competencia de planificación consiste en relacionar información de la que ya disponemos con la nueva con el fin de alcanzar lo que Bachman (1990) llama la meta comunicativa, es decir, a la hora de formular preguntas en una segunda lengua, por ejemplo, primero recuperamos las formas adecuadas que hemos aprendido y, después, planificamos cómo utilizarlas y, de este modo, podemos obtener la información que buscamos. Por último, la competencia de ejecución tiene que ver con los distintos mecanismos psicofisiológicos más significativos «to implement the plan in the modality and channel appropriate to the communicative goal and the context» (Bachman, 1990, p. 103).

De hecho, el tercer y último de los componentes de la HLC, los mecanismos psicofisiológicos, integran los distintos procesos neurológicos y fisiológicos que tienen lugar en el uso de la lengua. Bachman (1990) distingue el canal visual y auditivo, y el modo receptivo y productivo.

Es importante señalar que todos estos subcomponentes que hemos mencionado no se consideran de manera independiente. Por el contrario, Bachman (1990, p. 86) incide en la importancia de la interacción que se produce entre ellos. En definitiva, el modelo propuesto por Bachman parece ofrecer un planteamiento más completo y extenso del concepto de competencia comunicativa o, como él lo denomina, HLC, una habilidad que divide en distintas competencias y que destaca principalmente por la interacción que se produce entre ellas.

2.2 Aproximaciones comunicativas y competencia traductora

Comenzaremos a adentrarnos en el concepto de competencia traductora describiendo qué entienden por este término autores que la equiparan a la competencia comunicativa, siguiendo así los pasos de una disciplina afín, la enseñanza de lenguas. Tal es el caso de Bell (1991) o Hatim & Mason (1997), autores que formulan una descripción de la competencia traductora y sus componentes y que se asemeja en gran parte a los modelos desarrollados por estudiosos como Canale & Swain (1980) y Bachman (1990).

En su libro *Translation and translating*, Bell (1991) se propone ofrecer un modelo del proceso de traducción. En un primer momento, este estudioso centra su atención en el concepto de competencia traductora. Bell (1991, p. 35) comienza preguntándose sobre las destrezas necesarias para traducir: «what is it that translators need to know and be able to do in order to translate? We are seeking, in other words, a specification of translator competence». Partiendo de un punto de vista claramente comunicativo, Bell (1991) afirma que el traductor es ante todo un comunicador y que, como tal, debe tener los conocimientos y destrezas que este grupo presenta, evocando las palabras de Canale & Swain (1980)

sobre la comunicación. Sin embargo, Bell extiende este conocimiento comunicativo a, al menos, dos lenguas. Esta última idea es el rasgo diferenciador entre el comunicador en términos generales y el traductor. En este sentido, Bell (1991, p. 36) expone los distintos conocimientos que un traductor manifiesta y así ofrece una primera aproximación de su definición de competencia traductora:

The professional (technical) translator has access to five distinct kinds of language; target language (TL) knowledge; text-type knowledge; source language (SL) knowledge; subject-area (real world) knowledge; and contrastive knowledge.

Y para completar, Bell añade dos destrezas más: una de recepción (lectura) y otra de producción (escritura). Sumando todos estos conocimientos y destrezas, Bell (1991, p. 36) afirma que «we have a plausible initial listing of (at least some of) the areas which need to be included in any specification of the translator's competence». No obstante, según Bell (1991), estos puntos —conocimientos de lengua meta, tipología textual, lengua origen, tema y contrastividad— no acaban de esclarecer de forma precisa la competencia traductora propiamente dicha, ya que no permiten caracterizar del todo la figura del traductor como comunicador. Asimismo, para Bell (1991), se observa cierto solapamiento entre algunas de estas áreas, a saber, conocimiento lengua meta, conocimiento lengua origen y tipología textual, que se sustentan sobre un denominador común: conocimiento lingüístico. Este componente es considerado de máxima importancia para la figura del traductor y, en esta línea, Bell (1991) hace verdadero hincapié en que un traductor ha de poseer sólidos conocimientos semánticos, sintácticos y pragmáticos. De hecho, es tajante cuando afirma que «lack of knowledge or control in any of the three cases would mean that the translator could not translate» (Bell, 1991, p. 36).

En su camino por encontrar los elementos claves en la competencia traductora, Bell (1991) propone y explora tres enfoques o puntos de vista metodológicos para acercarse a dicho concepto: competencia bilingüe ideal, sistema experto y competencia comunicativa. El primer planteamiento que Bell (1991, p. 38) menciona para llegar a conocer la competencia traductora es el de acercarse a la competencia del bilingüe ideal que realiza tareas traductorales:

[...] [it] would be an abstraction from actual bilinguals engaged in imperfectly performing tasks of translation... but (unlike them) operating under none of the performance limitations that underlie the imperfections of actual translation.

De acuerdo con esta definición, se entiende el concepto de competencia en el más puro sentido chomskiano, lo que le lleva a una definición de la teoría de la traducción como la siguiente:

Translation theory is primarily concerned with an ideal bilingual reader-writer who knows both languages perfectly and is unaffected by such theoretically irrelevant conditions as memory limitations, situations, shifts of attention or interest, and errors (...) in applying this knowledge in actual performance. (Bell, 1991, p. 38).

Para caracterizar este enfoque, Bell (1991) señala que:

In methodological terms, such a view of the goals of translation theory would lead us to adopt a deductive rather than an inductive approach to the discovery of translator competence: introspective, by the translator, into his/her mind in search of the knowledge (...) by means of which the product is created. (Bell, 1991, p. 38)

Así, la manera de conocer las características de un traductor, siempre y cuando lo identifiquemos como aquel que posee una competencia bilingüe ideal, es a través de la búsqueda en su interior de los distintos conocimientos que hacen posible el producto final con, por ejemplo, la ayuda de un análisis exhaustivo de diarios, entrevistas, donde se recojan las experiencias de los traductores, etc. Este método de recogida de información ya se emplea en otros campos como la ciencia cognitiva y la lingüística aplicada, concretamente en las investigaciones sobre la destreza lectora.

Una alternativa al modelo de competencia bilingüe ideal es la de considerar la competencia traductora como sistema experto, centrado específicamente en generalizaciones basadas en inferencias que se derivan de la observación de la actividad del traductor. Al contrario de lo que sucede con el enfoque precedente (competencia bilingüe ideal), ahora, según Bell (1991, p. 39), para describir la competencia traductora, la aproximación es de carácter inductivo. Se trata de un enfoque centrado en el producto más que en el proceso, como era el caso del modelo anterior. Para Bell (1991), este conocimiento experto se compone de dos piezas básicas:

- 1) Un conocimiento base de las dos lenguas, de la tipología textual, conocimiento temático y contrastivo.
- 2) Un mecanismo de inferencia para descodificar (lectura y comprensión de los textos en la lengua origen) y codificar textos (escritura de textos en la lengua de llegada).

Sin embargo, para Bell (1991), esta aproximación no es válida debido en gran medida, a su modo de ver, a la poca solidez de sus especificaciones. El tercer enfoque, que él defiende, se apoya en una concepción multicomponencial de la competencia comunicativa y, en él, queda reflejado de manera clara la influencia de autores como Bachman (1990) y Canale & Swain (1980), sobre todo en la clasificación de sus componentes. Bell (1991) parte, como Canale & Swain

(1980), Canale (1983) y Bachman (1990), de posturas próximas a la definición de Hymes (1972) y describe la competencia comunicativa del traductor como: «the knowledge and ability possessed by the translator which permits him/her to create communicative acts —discourse— which are not only (and not necessarily) grammatical but [...] socially appropriate». Aquí, siguiendo la línea de Canale & Swain (1980), y sobre todo Canale (1983), Bell (1991) distingue entre:

1. Competencia gramatical: conocimiento del conjunto de reglas, vocabulario, formación de palabras, pronunciación/ortografía, estructura sintáctica que forman cada lengua.
2. Competencia sociolingüística: conocimiento y habilidad de producir y comprender oraciones en su contexto.
3. Competencia discursiva: habilidad de combinar forma y significado para producir textos orales y escritos en distintos géneros.
4. Competencia estratégica: habilidad que permite mejorar la comunicación o compensar la carencia de la misma en determinados contextos.

En suma, Bell (1991) define al traductor como un sujeto en el que se dan cabida diversos tipos de conocimientos y de competencias (sobre normas, convenciones, actos de habla y mecanismos discursivos), que él considera lingüísticos (competencia en al menos dos lenguas) y comunicativos (competencia en al menos dos culturas):

The translator must possess linguistic competence in both languages and communicative competence in both cultures, consisting of: (1) knowledge of the rules of the code which govern usage and knowledge of and ability to utilize the conventions which constraint use, (2) knowledge of the options available for the expression of all three macrofunctions of language and knowledge of and ability to use the options available for making clauses count as speech acts in conformity with the community ground-rules for the production and interpretation of a range of communicative acts (i.e. discourse) in order to create, comprehend and use context-free TEXTS as the means of participation in context-sensitive (situated) DISCOURSE. (Bell, 1991, p.42).

A su vez, junto con el importante papel que juega el componente lingüístico, Bell (1991, p. 43), también afirma la relevancia que tiene en la figura del traductor la competencia estratégica:

What, after all, are translators doing when they struggle with the text other than copying with “limiting factors in actual communication” (typically, ambiguities in the source text) and compensating for “insufficient competence in one or more of the other components of communicative competence”, i.e. grammatical, sociolinguistics, discourse?

En suma, Bell (1991) considera indispensables el conocimiento semántico, sintáctico y pragmático, como también lo eran para Canale & Swain (1980) y Canale (1983). Claramente, en el modelo de competencia traductora propuesto por este estudioso prima el conocimiento lingüístico de las lenguas implicadas en el proceso de trasvase de una forma explícita: «The translator must possess linguistic competence in both languages and communicative competence in both cultures [...] in order to create, comprehend and use context-free TEXTS as the means of participation in context-sensitive (situated) DISCOURSE». (Bell, 1991: 42).

De sus palabras y de su insistencia sobre la importancia del componente lingüístico, podemos deducir que también para Bell (1991) el dominio del léxico es insoslayable para garantizar el éxito de la actividad translativa. Y es que el léxico (o el vocabulario para él) forma parte destacada de la competencia lingüística y esta (y sus componentes, entre los que se encuentra el léxico) son vitales para el traductor ya que, de algún modo, son los responsables del dominio de las lenguas implicadas en el proceso traslativo. Sin estos conocimientos el trasvase resulta, sin duda, mucho más dificultoso y puede llevar a que el traductor cometa errores de tipo lingüístico. Por otro lado, Bell (1991) subraya de forma explícita también la importancia de las palabras y de sus significados y dedica buena parte de su libro a indagar sobre este tema. El traductólogo (Bell, 1991) señala que la palabra puede presentarse como el primer problema para el traductor. Sin embargo, no es tanto la palabra sino el significado que se deriva de la relación entre palabras (Bell, 1991). En este sentido, Bell adopta varios enfoques a la hora de dilucidar el significado léxico de las palabras: teoría de la referencia o aquella que intenta contestar, en palabras de Bell (1991, p. 84), a la pregunta de «what is the relationship between the phenomena observed through the senses and the words that are used to refer to those phenomena?», análisis componencial —o la teoría que postula que el significado de una palabra es la suma de un número de elementos de significado que posee (*semantic distinctive features*)— y los llamados *meaning postulates* (problemas asociados con el significado y que para Bell (1991, p. 91) son de máxima importancia para el traductor: «a fundamental problem for the translator is that the relationships of similarity and difference between concepts (and the words that express them) do not necessarily coincide in the languages involved in the translation» (Bell, 1991, pp. 95–98). Bell también habla del concepto de tesoro y de los campos léxicos y semánticos como posibles métodos de almacenamiento de palabras y, en consecuencia, de significados. Finalmente, el estudio de la palabra y sus significados nos conduce a niveles superiores como la oración y el texto.

La influencia de las primeras propuestas sobre competencia comunicativa también deja huella en dos traductólogos como son Hatim & Mason (1997), que

ya hablan de habilidades del traductor y, en este caso, podemos encontrar las raíces de su modelo en la teoría de Bachman (1990) y su HLC. Estos investigadores dividen el proceso traductor en tres fases: procesamiento del texto original, transferencia y procesamiento del texto de llegada (Tabla 2). Las distintas fases se caracterizan por presentar una serie de destrezas que interactúan entre sí, cuestión que Bachman (1990) también destacaba de su modelo. El siguiente recuadro ilustra cada una de las fases y las destrezas que la forman:

Tabla 2: Habilidades del traductor (Hatim & Mason, 1997, p. 205)¹¹

Source text PROCESSING SKILLS	TRANSFER SKILLS	Target text PROCESSING SKILLS
Recognizing intertextuality (genre/discourse/text)	Strategic re-negotiation by adjusting:	Establishing intertextuality (genre/discourse/text)
Locating situationality (register, etc.)	effectiveness	Establishing situationality (register, etc.)
Inferring intentionality	efficiency	Creating intentionality
Organising texture (lex. choice synt. arrangement cohesión) and structure	to: audience design task (brief, initiator, etc.)	Organising texture (lex. choice synt. arrangement cohesion) and structure
Judging informativity (static/dynamic)	in fulfilment of a	Balancing informativity (static/dynamic)
in terms of estimated impact on: source text readership	rhetorical purpose (plan, goal)	in terms of estimated impact on: target text readership

¹¹ Ofrecemos seguidamente la definición de los términos que Hatim & Mason (1997) exponen glosados en su libro. La traducción al español la hemos tomado de Waddington (2000):

Podemos observar que, en la primera fase (procesamiento del texto original) hace falta reconocer ciertos mecanismos como son los de intertextualidad y situacionalidad, es necesario inferir la intencionalidad, analizar cómo se organiza la textura y la estructura del texto y, por último, valorar la informatividad, todo ello según se trate de textos estáticos (aquellos que son fáciles de procesar porque cumplen con las normas textuales —cohesión, coherencia, situacionalidad, intencionalidad, etc.— y también con las expectativas del lector) o dinámicos (aquellos que son difíciles de procesar porque no cumplen ni con las normas ni con las expectativas). En la fase de transferencia, se procede a una renegociación estratégica ajustando los parámetros de efectividad (que nosotros llamaremos a partir de ahora eficiencia), eficacia y pertinencia de la tarea comunicativa del traductor en relación con las especificaciones de dicha tarea (encargo, iniciador, etc.) para cumplir un propósito retórico determinado. Finalmente, para el procesamiento del texto de llegada es necesario establecer la intertextualidad y situacionalidad del texto, crear intencionalidad, organizar la textura y la estructura y equilibrar la informatividad, en función del efecto estimado en el lector del texto de llegada.

Como hemos mencionado en líneas anteriores, tanto Hatim & Mason (1997) como su predecesor Bachman (1990), coinciden en afirmar la interacción que se produce entre los distintos integrantes que forman la habilidad del traductor en el caso de Hatim & Mason (1997) y los componentes de la competencia lingüística de Bachman (1990). Además, se observan solapamientos conceptuales sobre

-
1. Intertextualidad: las condiciones que hacen falta cumplir para que un texto sea inteligible; esto incluye la dependencia de un texto como una entidad semiótica de otro texto con el cual el lector ya está familiarizado.
 2. Situacionalidad: el factor que hace que los elementos lingüísticos de un texto sean adecuados a una situación específica.
 3. Intencionalidad: el factor que controla la adecuación de una forma lingüística para lograr un determinado propósito pragmático.
 4. Textura, estructura: la organización textual que implica que un texto sea un conjunto y que tenga una estructura coherente dentro de un determinado contexto.
 5. Informatividad: en la medida en que un elemento es menos previsible en un contexto, más información suele comunicar.
 6. Efectividad, eficacia, pertinencia: la tarea comunicativa debe mantener la coherencia con un equilibrio entre lo que es efectivo (logra el objetivo comunicativo), lo que es eficaz (supone menos esfuerzo por parte del lector), y lo que es pertinente en un contexto determinado para un propósito y un destinatario específicos.
 7. Especificaciones de tarea y destinatario: la adaptación del texto de llegada a las necesidades del público destinatario.

todo entre los subcomponentes de la competencia lingüística bachmaniana y las fases de procesamiento de Hatim & Mason (1997). La competencia gramatical de Bachman, que incluye entre otros el léxico, se asemeja a la textura de Hatim & Mason (1997), que también recoge lo que los autores llaman selección léxica (Hatim & Mason, 1997); la competencia textual del primero es similar a la estructura de los segundos; la competencia pragmática de Bachman incorporaría en cierta medida la situacionalidad, intencionalidad y efecto en el lector de Hatim & Mason (1997). Resulta asimismo curioso que Hatim & Mason (1997) describen las destrezas de transferencia como «strategic re-negotiation» (Hatim & Mason, 1997, p. 205), lo que nos remite, en cierta manera, a la competencia estratégica de Bachman (1990). En realidad, no resulta descabellado fusionar las nociones “estratégicas” de los tres autores y, en teoría, argumentar que el traductor habría de evaluar, planificar y ejecutar (Bachman, 1990) las tareas traductoras ajustándolas mediante los parámetros de eficacia, eficiencia y pertinencia (Hatim & Mason, 1997). Sin embargo, Hatim & Mason (1997) introducen los componentes de intertextualidad e informatividad en su propuesta de forma explícita, unos elementos que Bachman (1990) en principio no contempla. A su vez, Bachman (1990) menciona los mecanismos psicofisiológicos, ausentes en el modelo de Hatim & Mason (1997). Por último, otro dato reseñable es que, en lugar de caracterizar la competencia comunicativa en distintas competencias, Hatim & Mason (1997) establecen su modelo sobre la base del proceso traductor, reflejando de este modo un modelo mucho más completo y dinámico que el presentado por Bell (1991).

2.3 Transferencia, estrategia y competencia

Conforme nos adentramos en la descripción del concepto de competencia traductora, podemos comprobar cómo algunos modelos coinciden en la clasificación de los elementos que la integran. Resulta particularmente destacable aquellos que diferencian entre traducción y otros tipos de comunicación a partir de la llamada competencia de transferencia, que, en estos modelos, sería, en cierto modo, la responsable del proceso de trasvase. Este es el caso de los autores que reunimos en este apartado¹², como Hewson & Martin (1991), Nord (1991,

12 Hemos de señalar que nuestra propuesta de clasificación de los distintos modelos de competencia traductora no pretende recoger todos los exponentes de cada modelo. De esta forma, bajo este tercer epígrafe también tenemos que mencionar otros autores como Wilss (1976, 1982), Beeby (1996) o Hansen (1997).

1992), Neubert (1994, 2000), Kiraly (1995, 2015), Presas (1996, 1998), PACTE (2000, 2001, 2003, 2009, 2011) y Kelly (2002, 2005, 2007)

Hewson & Martin (1991) otorgan, con su modelo variacional, un sentido más dinámico y abierto a la traductología al tiempo que buscan precisar los conocimientos, destrezas y habilidades que necesita todo traductor para desempeñar con éxito su tarea. Para empezar, estos autores persiguen definir de una manera clara el concepto de traducción, que consideran que va más allá de las técnicas empleadas para realizar el proceso de trasvase: «translation is not an instrumental but a comparative and adjustable process» (Hewson & Martin, 1991, p. 7). Por otro lado, su idea teórica central se basa en que el traductor no transfiere simplemente significados de una lengua a otra usando un determinado grupo de técnicas, sino que, más bien, media o interviene entre dos universos lingüísticos, como ellos lo denominan (Hewson & Martin, 1991). El traductor se nos presenta como un mediador entre dos lenguas y dos sistemas culturales. Las propuestas teóricas que muestran Hewson & Martin (1991) no se fundamentan ni en la observación del proceso traductor ni en el resultado de la traducción sino en un nuevo concepto: el de variación, que ellos mismos acuñan y que supone un cambio respecto de otros puntos de vista traductológicos. Para Hewson & Martin (1991), estudiar la variación supone, en definitiva, comparar de una forma sistemática, bilateral y polivalente los rangos de variación entre las lenguas:

This construct [variation] represents the range of possible translation alternatives that can be associated in LC not only to the ST but to the full range of its reconstructible alternatives. These alternatives on both sides are associated with explicit contextual determination defined on a comparative basis. (Hewson y Martin, 1991, p.42)

Como estructura central del modelo, los autores hablan del desarrollo de dos estadios o parámetros de forma consecutiva: proceso generativo y proceso normativo:

The first stage is a generative process describing the development of variations in LC1 and LC2 and the definition of correspondences between the two sets. The second stage is a normative process defining the socio-cultural parameters corresponding to each pair of correspondences between LC1 and LC2. Translation production proper is situated beyond these two operations. (Hewson y Martin, 1991, p. 42)

Tras la exposición detallada de estos dos estadios, Hewson & Martin (1991) mencionan las “capacidades específicas” que presenta la figura del mediador y que influyen, en mayor o menor grado, en el resultado del traductor final. En este sentido, Hewson & Martin (1991) distinguen tres tipos de subcompetencias:

1. Competencia interlingüística adquirida. En palabras de los autores (Hewson & Martin, 1991, p. 52): «no translation is possible without competence in at least two linguistic systems and a certain knowledge of the language culture associated with them». Los factores lingüístico y cultural se hacen imprescindibles para traducir, idea que también apuntaba, entre otros, Bell (1991) en su propuesta de competencia traductora. El traductor realiza una serie de operaciones que dependen en gran parte de la habilidad que él tenga de conjugar los distintos elementos de las dos lenguas y de las dos culturas.
2. Competencia de derivación. Este elemento de la competencia traductora estaría muy ligado al modelo variacional e incluiría «an aptitude to generate and dissimilate homologous statements and an aptitude to define and recreate sociocultural norms» (Hewson & Martin, 1991, p. 52). Este segundo componente, según el cual el traductor es capaz de generar y derivar relaciones homólogas, definir y recrear normas socioculturales puede enseñarse y constituiría, según los autores, el objeto de la didáctica de la traducción.
3. Competencia de transferencia. A pesar de que estos autores no definen exactamente lo que significa este componente, lo relacionan con los llamados métodos de traducción, diccionarios, bases de datos, sistemas expertos, etc. Hewson & Martin (1991) no definen la competencia de transferencia de una manera clara y la identifican con algunas de las herramientas que el traductor necesita para conseguir su producto final.

Otra estudiosa que describe la competencia traductora y que incluye en su modelo la competencia de transferencia es Nord (1991, 1992). Esta autora propone un enfoque funcional de la traducción. En un primer trabajo de repercusión internacional, Nord (1991) habla de tres componentes esenciales que caracterizan al traductor:

1. Competencia lingüística en la primera y segunda lengua. Esta competencia engloba distintos aspectos como el conocimiento del vocabulario, la gramática, variedades de registro, estilo, convenciones textuales, etc.
2. Competencia cultural. Para Nord (1991, p. 11), esta segunda competencia se identifica con «studies about the target culture ranging from everyday life to social and political institutions».
3. Competencia de transferencia. La traductóloga alemana la define de la siguiente manera:

The translator's reception is determined by his particular competences. He is (ideally) bi-cultural, which means he has a perfect command of both the source and the target culture (including language), and he possesses a transfer competence, which comprises

the skills of text reception, text production, and research, as well as the ability to “synchronize” ST reception and TT production. (Nord, 1991, p. 11)

Es importante destacar la manera en la que Nord (1991) caracteriza la competencia de transferencia. Por un lado, incluye bajo esta competencia las tareas de recepción del texto, producción del texto y la de documentación, así como la de sincronizar la recepción del texto original y la producción del texto meta. Posteriormente, al comentar el proceso de adquisición de la competencia traductora, esta estudiosa profundiza en sus componentes y añade los conceptos de *factual competence* para referirse al conocimiento de campos especializados como la información tecnológica, economía, etc. y el término de *technical competence*, relacionado con la documentación y los métodos bibliográficos y de almacenamiento de la información en el proceso de trasvase. Para el desarrollo de estas competencias, Nord (1991) propone una serie de implicaciones pedagógicas, como puede ser la enseñanza de técnicas documentales en un curso introductorio.

Sin embargo, es en un trabajo posterior donde Nord (1992) concreta y especifica aún más su propuesta de caracterización de la competencia traductora. Señala como componentes esenciales en el proceso traductor la competencia de recepción y análisis del texto, competencia de investigación/documentación, competencia de transferencia, competencia de producción del texto, competencia de evaluación de la calidad de la traducción, competencia lingüística y competencia cultural. Estas dos últimas las considera esenciales en el proceso de traducción. Para Nord (1992) es imprescindible el desarrollo de estas competencias en la formación del traductor:

Intended to guide the fundamental steps of the translation process, it points to the essential competencies required of a translator (competence of text reception and analysis, research competence, transfer competence, competence of text production, competence of translation quality assessment, and, of course, linguistic and cultural competence both on the source and the target side, which is the main prerequisite of translation activity). All these competencies have to be developed in the course of a training programme for future professional translators and interpreters [...]. (Nord, 1992, p. 47)

Podemos comprobar que, en este último trabajo, la traductóloga ya ha separado las competencias que en un principio englobaba bajo competencia de transferencia y las dota de una entidad propia (recordemos que bajo la competencia de transferencia se incluían la recepción y producción de textos, así como el papel de la documentación).

Otro autor que considera la subcompetencia de transferencia entre los componentes de la competencia traductora es Neubert (1994, 2000). En un primer trabajo, Neubert (1994) parte de una visión tripartita de la competencia traductora: competencia lingüística, competencia temática y competencia de transferencia. Más adelante, en un trabajo posterior (Neubert, 2000), se aumenta esta lista de competencias con dos componentes más: competencia textual y competencia cultural. La competencia traductora es, según este autor (1994, 2000), una de las piezas claves en los estudios de traducción y para abordarla se plantea tres preguntas clave: ¿en qué consisten las subcompetencias mencionadas?, ¿cómo se distribuyen?, y, por último, ¿cómo se relacionan entre ellas? Y es realmente importante y significativo responder a estas preguntas porque son estos tres elementos los que distinguen la labor traductora de otras disciplinas comunicativas.

Sin embargo, antes de adentrarse en la definición de competencia traductora y el conjunto de subcompetencias que la integran, Neubert (2000) especifica lo que él considera “características contextuales” (o secundarias) de la competencia traductora e identifica siete rasgos que la caracterizan y nos ayudarán a comprenderla mejor:

1. Complejidad. Este rasgo distingue la práctica de la traducción de las demás profesiones por la cantidad de campos a los que los traductores se enfrentan a la hora de realizar su trabajo (documentación, conocimiento del tema específico, etc.) y que dificultan la labor traductora.
2. Heterogeneidad. La traducción demanda una serie de destrezas que difieren entre sí y que, además, hasta cierto punto, exigen una mayor amplitud (que no profundidad) de conocimientos y destrezas que otros estudios universitarios. Neubert (2000) pone de ejemplo los conocimientos literarios, técnicos o jurídicos a los que tienen que hacer frente los traductores, lo que conlleva, junto con el conocimiento de la lengua, un conocimiento mínimo de la materia.
3. Aproximación. Muy relacionado con lo anterior se encuentra la característica de la aproximación. Los traductores no pueden conocer en profundidad todos los campos de conocimiento que tienen que tratar. En palabras de Neubert (2000, p. 4): «they acquire the capacity to approximate the subject areas to such an extent that they can enable and facilitate easy and flawless understanding among the average reader as well as among the experts».
4. Aprendizaje continuo. Esta cuarta característica está íntimamente relacionada con la capacidad de búsqueda de información por parte del traductor, quien siempre explora nuevas formas de decir, de expresar, y, a su vez, está abierto a nueva información: «they must always feel the pulse of language,

that is, their two working languages[...]. Everything said and printed is their essential lifeline» (Neubert, 2000, p. 4).

5. Creatividad. Los traductores siempre incorporan en sus trabajos información y conocimientos nuevos, tanto en la lengua de origen como en la meta.
6. Situacionalidad. La situación traductora también es un elemento relacionado con la creación del texto en la lengua meta. El traductor tiene que ser consciente del momento en el que se produce la traducción, así como de las condiciones que se establecen en torno a dicho momento para conseguir con éxito el resultado deseado.
7. Historicidad. Por último, los traductores han de detectar los continuos cambios que se experimentan en el proceso traductor y de la adecuación de la traducción de acuerdo con el momento en el que se produce (cambios relacionados con el tiempo, el espacio): «what was a good translation under particular local conditions years ago may no longer be adequate in another place today» (Neubert, 2000, p. 5).

Estos siete rasgos forman las características secundarias (*contextual*) de la competencia traductora. Sin embargo, para comprender de manera precisa la competencia traductora, necesitamos conocer los componentes primarios (*substantial*), que son —en Neubert (2000)— la competencia lingüística, competencia textual, competencia temática, competencia cultural y competencia de transferencia.

En primer lugar, Neubert (2000) subraya la competencia lingüística. Este autor mantiene que la traducción es más que una cuestión lingüística o el estudio de lenguas en contraste, pero, a su vez, es consciente de su importancia en el proceso traductor:

[...] but, no doubt, language competence is a sine qua non of translation and it is more than a commonplace to point out the extreme value of mother tongue knowledge and skill, often grossly underestimated by the translation student. (Neubert, 2000, p. 7)

De esta competencia lingüística, Neubert (2000) destaca los componentes gramaticales y léxicos: «a near-perfect knowledge of the niceties of the grammatical and the lexical system of the source and target languages are basic ingredients of translation competence». La segunda competencia que menciona es la textual. Los traductores, entre otras cosas, han de reconocer las palabras y las estructuras que forman un determinado modelo textual, los parámetros de determinados tipos o géneros de textos. En cuanto a la competencia temática, Neubert (2000) se refiere al conocimiento de la materia objeto de la traducción. Debido a la ingente información que existe en la actualidad,

la competencia temática no puede ser exhaustiva. En este sentido, el traductor tiene que conocer la forma adecuada de acceder a ella de manera precisa y cuando sea necesario. Es esta “curiosidad incansable”, como la llama Neubert (2000), lo realmente característico de la competencia temática. Parece ser que para Neubert (2000) esta competencia se hace imprescindible en la formación del traductor, una competencia que, al fin y al cabo, está estrechamente relacionada con el proceso documental. La cuarta competencia es la competencia cultural. Llegado este punto, Neubert (2000) comenta que el componente cultural no queda restringido a las traducciones literarias, sino que el elemento cultural también puede encontrarse en otro tipo de textos como pueden ser los técnicos: «just think of the culture-specific terminologies that baffle translators in areas that are only superficially identical from technical culture to culture» (Neubert, 2000, p. 9). Es tarea del traductor mediar entre las culturas de las lenguas implicadas. Por último, destacamos la competencia de transferencia. Citando de nuevo a Neubert (2000, p. 10), «this refers to the tactics and strategies of converting L1 texts into L2 texts».

De estos cinco componentes de la competencia traductora, Neubert (2000: 6) afirma que «these are perhaps unevenly developed among translators, but if any one of them is absent translation will not work. They can be conceived as parameters that enable translators to do their job». Otra idea que Neubert (2000) considera al hablar de competencia traductora es la interacción que se establece entre las distintas subcompetencias —interacción que nos recuerda a Bachman (1990) y Hatim & Mason (1997)— y que, en definitiva, para el autor, distingue la traducción de otros actos de comunicación. Así, Neubert (2000) manifiesta que la competencia lingüística, textual y temática y, en cierta medida, la cultural son comunes a los demás comunicadores, mientras que la competencia de transferencia es la competencia que realmente distingue al traductor y lo dota de una entidad propia. Y aún va más allá cuando afirma que la competencia de transferencia integra los demás componentes de la competencia traductora:

Transfer skill integrates language, text, subject and culture knowledge with the sole aim of satisfying transfer need. Nevertheless, there would be no grounds for competence (5) without the translator's thorough grounding in (1) to (4), perhaps with the latter being a little more restricted with regard to the sorts of texts to be translated. (Neubert, 2000, p. 6)

Kiraly (1995, 2015) es otro de los autores que incluimos en este apartado ya que, aunque no utiliza el término de competencia de transferencia *per se*, se hace eco en su descripción, como veremos más adelante, de una capacidad del traductor

relacionada con procesos psicolingüísticos intuitivos y controlados para formular el texto de llegada. Así, este traductólogo habla de una habilidad del traductor que hace posible el proceso de trasvase, recordándonos de este modo la terminología de Bachman (1990) o Hatim & Mason (1997), entre otros.

La obra de Kiraly (1995) es, sin duda alguna, una de las más influyentes hoy día en el campo de la didáctica de la traducción. El modelo planteado por este estudioso es, ante todo, una propuesta cognitivista que busca una reforma de las estructuras pedagógicas existentes en el momento y, a su vez, se marca como objetivo general ofrecer una nueva didáctica de la traducción que sitúa al estudiante en el centro del proceso de enseñanza. Kiraly (1995) avanza ya posturas constructivistas que el autor reforzará en Kiraly (2000). Para la consecución de esta enseñanza de la traducción, Kiraly (1995) propone una serie de pautas:

1. moving from teacher-centered to student-centered instruction
2. using teaching methods that foster responsibility, independence, and the ability to see alternatives
3. using methods such as role-playing and simulation that create a greater sense of realism [...]
4. fostering creativity and encouraging cooperation through small-group techniques
5. giving students tools for using parallel texts and textual analysis to improve translation
6. teaching translation as a realistic communicative activity
7. adopting new approaches to translation evaluation, such as commented translation
8. developing a sense of profession through a basic or core course in translation studies that develops broad translation principles and attaches them to translation practice. (Kiraly, 1995, p. 33).

Kiraly (1995, pp. 18–19) manifiesta la escasa investigación sobre competencia traductora y destaca que esta situación se hace extensible a la descripción de sus componentes:

[...] clearly there are several challenges for translation educators to face on the way to developing a systematic pedagogy on translation: [...] an inability to distinguish the components of translator competence and to distinguish language-related competences shared with bilingual from professional competences.

Y esta situación se amplía a los componentes lingüísticos de la competencia traductora: «in the translation studies literature there is no significant description of the native and foreign language components of translation competence.

If language competences are referred to at all, they are usually described in traditional linguistic terms» (Kiraly, 1995, p. 14). Finalmente, este autor apuesta por una pedagogía de la traducción y la investigación de los procesos de traducción que examine con detalle los componentes y contenidos de la competencia traductora para así conocer de forma precisa cuáles son sus componentes finales:

Investigation should determine whether an adequate level of L2 communicative competence can be developed in translation students in order for them to translate as competently in L2 as trained native speakers of L2. One possible method for improving L2 communicative competence would be to focus on particular subcompetences, especially those most relevant to translation (most likely to improve its quality), such as textual and discourse competence. A flaw in most translation programs is the lack of emphasis on reading and using parallel texts in L2. Another method would be to establish curricula to compensate for incompletely developed L2 communicative competence by emphasizing conscious strategy and the creation of a hypersensitive translation monitor. (Kiraly, 1995, p. 109).

No obstante, a pesar de los distintos problemas que contempla sobre la competencia traductora, Kiraly (1995) intenta acercarse al concepto y va dejando pinceladas sobre este y sus componentes que el lector recoge y que finalmente cristalizan en su propuesta. El traductólogo considera que el estudiante de traducción y el de segundas lenguas comparten ciertos elementos o habilidades. Sin embargo, Kiraly (1995) opina que hay que ajustar un modelo al estudiante de traducción porque, aunque comparta con el estudiante de segundas lenguas elementos comunes, existen divergencias que hay que tener en cuenta. Así, apoyándose en los elementos de la competencia comunicativa originariamente enunciados por Canale & Swain (1980) (conocimientos gramaticales, sociolingüísticos y estratégica) y elementos bachmanianos (conocimiento textual), Kiraly (1995, p. 108) compone lo que él denomina un modelo integrador de competencia traductora:

In the integrated model translator competence is (a) a translator's awareness of the situational factors that may be involved in a given translation task (translation expectations constructed from contexts of situation); (b) the translation-relevant knowledge that the translator possesses, including, for example, linguistic knowledge of L1 and L2 (syntactic, lexico-semantic, sociolinguistic, and textual), cultural knowledge of L1 and L2 cultures, and specialized knowledge of the topic under consideration; and (c) the translator's ability to initiate appropriate intuitive and controlled psycholinguistic processes to formulate the L2 text and monitor its adequacy as a translation of the source text (translation-relevant skills).

En un trabajo más reciente, Kiraly (2015) lleva sus teorías hacia el llamado *emergentism* y lo que él considera una «heretical view of translation competence» (Kiraly, 2015, p. 24). De hecho, el emergentismo del que Kiraly habla se aleja de la forma más difundida de la formación de traductores universitarios y se inspira en la formación profesional previa. Esta nueva aproximación didáctica no está en contraposición con el socioconstructivismo inicial de sus primeros años (Kiraly, 2000), sino que el mismo Kiraly lo ve como una nueva forma de constructivismo vygotskiano (autonomía, colaboración, experiencia de trabajo semiauténtico, pericia y andamiaje). Su propuesta más reciente pretende mostrar que ni el conocimiento ni las habilidades de traducción son creadas únicamente por la mente, ni son solo el resultado de procesos complicados. Más bien, la práctica de la traducción y la formación de los traductores dependen de una constelación de sistemas complejos que están inextricablemente vinculados al contexto y que proporcionan las fuentes para el desarrollo de las competencias de los traductores.

Es conveniente también destacar aquí el modelo establecido por Presas (1996, 1998) por el hecho de mencionar un componente quizás asumido en clasificaciones anteriores, pero no destacado de forma explícita: la competencia pretraductora. Para Presas (1998), la competencia pretraductora se dibuja como el estadio inicial del aprendizaje en la figura del traductor, cristalizándose en último término en la ya reconocida competencia traductora.

En primer lugar, Presas (1996, 1998) reconoce cuatro elementos imprescindibles que configuran la llamada competencia pretraductora. El primero de ellos está relacionado con el dominio de las destrezas lingüísticas. Generalmente, cuando se habla de bilingüismo se tiene en cuenta una de las definiciones más tradicionales y se equipara con el dominio nativo de dos lenguas (Presas, 1998, p. 131). No obstante, esta definición no puede extenderse a los alumnos que se están iniciando en el campo de la traducción ya que muy pocos cumplirían este requisito. En definitiva, el traductor bilingüe es «alguien que conoce dos lenguas pero que va a especializarse en determinadas destrezas» (Presas, 1998, p. 132) bien orales o escritas, dependiendo de la especialidad que elija (interpretación o traducción) y de la dirección que tome (traducción directa o inversa). El segundo aspecto que Presas (1998) destaca de la competencia pretraductora es el de la configuración adecuada de la memoria, es decir, la relación que el hablante establece entre los elementos lingüísticos y sus representaciones mentales. Sí nos interesa subrayar, a nuestro modo de ver, la valía de las propuestas de Presas a la hora de describir la configuración ideal de la memoria del traductor.

Esta traductóloga (1998, p. 132) afirma que «el traductor debe ser capaz de mantener claramente delimitados sus dos sistemas lingüísticos, pero también sus dos sistemas conceptuales». La alternancia lingüística, el tercero de los componentes principales de la competencia pretraductora, consiste en la capacidad de pasar de una lengua a otra. Juzgada de forma negativa en los estudios sobre bilingüismo —se consideraba como una muestra de incapacidad de mantener separados dos sistemas lingüísticos—, sí debe valorarse de manera positiva en el campo de la traducción: el traductor es ante todo un experto en la alternancia lingüística, «entendida no como mecanismo de asociación automática, sino como base de un procedimiento heurístico de búsqueda de equivalencias que debe ser desarrollado» (Presas, 1998, p. 132). Por último, el cuarto componente de la competencia pretraductora es la interferencia, un término muy relacionado con las segundas lenguas y que alude al proceso por el cual el aprendiz de una segunda lengua transfiere de manera inapropiada elementos y estructuras de la lengua materna a la segunda lengua, de tal manera que es vista como una fuente de errores. En suma, la competencia pretraductora debe comprender necesariamente la adquisición de mecanismos de control de la interferencia ya sea en la traducción directa o en la inversa.

Los componentes de la competencia pretraductora (dominio de ciertas destrezas lingüísticas, configuración adecuada de la memoria, flexibilización de mecanismos de alternancia lingüística y control del mecanismo de interferencia) deberían, como reivindica Presas (1998), recibir un tratamiento adecuado por parte de la pedagogía de la traducción. Junto con estos cuatro componentes, Presas (1998) señala otros como los conocimientos culturales, los conocimientos enciclopédicos del mundo y conocimientos teóricos sobre la traducción. Todos ellos forman la base sobre la que se edificará la competencia traductora. Pero estos componentes han de reestructurarse de manera sistemática mediante la docencia o el desarrollo de la actividad profesional. Para la traductóloga, por ejemplo, el mecanismo de alternancia lingüística está muy relacionado con las operaciones de transferencia.

Tras la descripción de las bases de la competencia pretraductora, Presas (1996, 1998) describe la competencia traductora y mantiene que es, ante todo, una competencia específica de recepción y producción de textos (Presas, 1998), que describe del modo siguiente: conocimientos epistémicos, muy relacionados con la competencia bilingüe, y conocimientos operativos, que son los que caracterizan la competencia traductora, y que Presas (1996, 1998) divide en nucleares, periféricos y tangenciales.

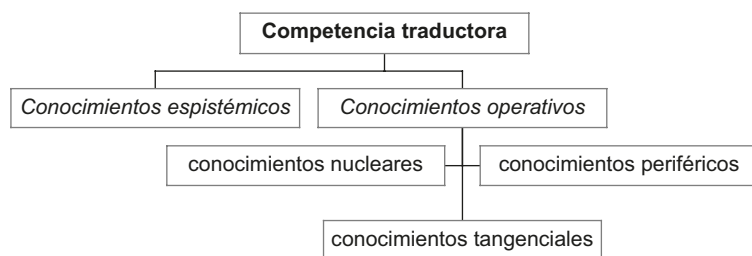


Figura 1: Modelo de competencia traductora (Presas, 1996, 1998)

Los conocimientos epistémicos engloban el conocimiento de las lenguas (terminológico y textual), conocimientos culturales, enciclopédicos y de la materia. Como vemos en la Figura 1, los conocimientos operativos se dividen en nucleares, periféricos y tangenciales. Los conocimientos nucleares están relacionados con la recepción del texto original (identificación de problemas), la constitución del proyecto traductor —formulación de un proyecto del texto meta en donde se recogen objetivos y estrategias de traducción (Presas, 1998)— y la producción del texto meta (operaciones de transferencia y resolución de problemas). Los conocimientos periféricos se refieren al uso de los instrumentos característicos del traductor. Asimismo, estos conocimientos también incorporan la capacidad de estimar las posibilidades a la hora de efectuar un trabajo en vista de los datos del texto, el uso de las fuentes de documentación, la capacidad de evaluar y utilizar estas fuentes, etc. Por último, los conocimientos tangenciales se establecen en torno al uso de tecnologías de edición y autoedición.

Para Presas (1998) son también de gran importancia las disposiciones cognoscitivas, que hacen referencia a las actitudes mentales del propio traductor. Estas actitudes engloban la capacidad de activación de los propios conocimientos sobre un determinado tema, una faceta muy poco estudiada hasta el momento. Otras capacidades relacionadas con el aspecto cognoscitivo del traductor son la creatividad, el espíritu crítico y la curiosidad intelectual.

En suma, el modelo descrito por esta traductóloga incluye elementos ya mencionados en los modelos anteriores, pero aporta una idea significativa y quizás asumida en las demás propuestas: la competencia pretraductora. Y decimos significativa porque, en definitiva, es la responsable del correcto desarrollo de la competencia traductora, ya que supone la base sobre la que ha de realizarse una “reestructuración” que potencie el desarrollo de la competencia traductora. Esta “reestructuración” se aprecia especialmente en la competencia de transferencia. En cuanto a su modelo de competencia traductora (1998), vemos que, a pesar

de emplear una terminología que difiere de los demás autores citados, las ideas que subyacen bajo su enfoque son muy similares a las de los demás modelos. Por un lado, los conocimientos epistémicos pueden equipararse a los conocimientos lingüísticos y conceptuales, quedando los conocimientos operativos relacionados con las distintas habilidades o destrezas que se ponen en práctica en el trasvase de textos (operaciones de transferencia). De este modo, los conocimientos nucleares pueden identificarse con la transferencia de textos y los tangenciales y periféricos, con los técnicos y profesionales, cada vez más imbricados en el mundo de la traducción.

También encontramos el trabajo desarrollado por el grupo PACTE (2000, 2001, 2003, 2009, 2011), coordinado por la traductóloga Amparo Hurtado Albir, como ejemplo de estudios sobre competencia traductora que priman ante todo la competencia de transferencia como la integradora de todas las demás subcompetencias. Este grupo de investigación se fija como propósito aplicar una metodología empírico-experimental para estudiar la competencia traductora, que proporcione unos resultados cuantificables en este campo acerca de, por ejemplo, la evaluación de diversos instrumentos para medir esta competencia y la confirmación de una serie de hipótesis que han permitido conocer mejor cómo se traduce (carácter lineal del proceso traductor, papel decisivo de las estrategias, variación del proceso traductor de acuerdo con varios factores, etc.)¹³. En definitiva, PACTE (2000, 2001, 2003, 2009, 2011) define la competencia traductora como el sistema subyacente de conocimientos y habilidades necesarios para realizar con éxito el proceso de trasvase. Y en este sentido, establece tres puntos de investigación que pueden resumirse en torno a tres palabras clave: componentes, naturaleza y adquisición; es decir, el grupo PACTE se embarca en este proyecto de investigación en donde trata de profundizar principalmente en las siguientes áreas:

- 1) Investigación de la competencia traductora.
- 2) Investigación de la adquisición de la competencia traductora.
- 3) Propuestas de enseñanza para el desarrollo y evaluación de la competencia traductora.

En uno de sus primeros trabajos (PACTE, 2000, 2001), el grupo habla de competencia traductora y seis competencias: competencia comunicativa en las dos lenguas, competencia extralingüística, competencia estratégica, competencia instrumental-profesional, competencia de transferencia, competencia

13 Los resultados más recientes se encuentran en Hurtado Albir (2017).

psicofisiológica, debiéndose la incorporación de estas dos últimas a la influencia de estudiosos como Kussmaul (1991, en PACTE 2000) o Kiraly (1995), entre otros. Esta clasificación la mantiene en posteriores descripciones (PACTE, 2001), si bien pueden observarse ciertos cambios en los componentes de algunas de las competencias mencionadas. Veamos a continuación en más detalle la descripción de las seis competencias y sus componentes en una primera aproximación:

1. Competencia comunicativa en las dos lenguas (PACTE, 2000, 2001). El grupo de traductólogos de PACTE la describe como el conjunto de sistemas subyacentes de conocimientos y habilidades necesarias para la comunicación lingüística, constituyéndose como objetivos principales la comprensión en la lengua de partida y la producción en la lengua de llegada. En un primer momento (PACTE, 2000), se distinguen tres subcomponentes en el marco de esta competencia en los que se deja ver la influencia de la clasificación de competencia comunicativa efectuada por Canale (1983): componente lingüístico, componente discursivo y componente sociolingüístico. Más adelante, esta competencia queda dividida en cuatro subcompetencias que Hurtado Albir (2001) desglosa en: competencia gramatical, competencia textual, competencia ilocutiva y competencia sociolingüística¹⁴.
2. Competencia extralingüística. Esta segunda competencia está formada por los conocimientos generales del mundo (organización) y conocimientos especializados que dependen de las necesidades de la situación traslativa. Los subcomponentes de esta competencia son: conocimientos sobre la traducción, conocimiento cultural en las lenguas implicadas en la traducción y conocimiento enciclopédico y temático.
3. Competencia instrumental-profesional. Esta competencia engloba el conocimiento y la habilidad de las distintas herramientas que se dan cabida en la profesión traductora y queda desglosada finalmente en: conocimiento y uso

14 Hurtado Albir (2001, p. 395) detalla estas competencias de la siguiente forma: (1) competencia gramatical, es decir, dominio del código lingüístico (vocabulario, formación de palabras, estructuración de oraciones, semántica, pronunciación y ortografía); (2) competencia textual, que consiste en el dominio de la combinación de formas lingüísticas para elaborar un texto escrito u oral en diferentes géneros o tipos de texto y que incluye conocimientos de coherencia y cohesión; (3) competencia ilocutiva, relacionada con las funciones del lenguaje; (4) competencia sociolingüística, relacionada con la producción y comprensión apropiada en diversos contextos sociolingüísticos, dependientes de factores como el estatus de los participantes, los propósitos de la interacción, las normas o convenciones de la interacción, etc.

de las fuentes de documentación de todo tipo, conocimiento y uso de las nuevas tecnologías, conocimiento del mercado laboral y del comportamiento del traductor profesional.

4. Competencia psicofisiológica. Se compone de la habilidad para utilizar todo tipo de recursos psicomotores, cognitivos y actitudinales. Hurtado Albir (2001) destaca las habilidades psicomotoras de lectura y escritura para la traducción escrita y afirma que esta competencia se encuentra integrada por facultades cognitivas de memoria y atención; actitudes psicológicas (como curiosidad intelectual, perseverancia, rigor, espíritu crítico, conocimiento y confianza en sus capacidades, saber medir sus propias posibilidades, etc.), habilidad de desarrollar procesos de creatividad, razonamiento lógico, análisis y síntesis, etc.
5. Competencia de transferencia. Esta es, según PACTE (2000, 2001) y Hurtado Albir (2001), la competencia central que integra todas las demás y hace posible recorrer el proceso de transferencia desde el texto original hasta la elaboración del texto final. En cuanto a sus subcomponentes (e influido el grupo, en parte, por la Escuela del Sentido liderada por Seleskovitch), PACTE (2000) destaca los siguientes:

[...] (1) comprehension competence (the ability to analyse, synthesize and activate extra-linguistic knowledge so as to capture the sense of a text), (2) the ability to “deverbalise” and to maintain the SL and the TL in separate compartments (i.e. to control interference), (3) re-expression competence (textual organisation, creativity in the TL), (4) competence in carrying out the translation project (the choice of the most adequate method). (PACTE, 2000, p. 102)

6. Competencia estratégica. Esta última competencia incluye todos los procedimientos individuales utilizados para resolver los problemas que dificultan el desarrollo de la tarea traductora. Hurtado Albir y su grupo PACTE (2001, p. 396) consideran la competencia estratégica un componente esencial de la competencia traductora ya que afecta a todas las demás y «sirve para detectar problemas, tomar decisiones, reparar errores ocasionales o deficiencias en alguna de ellas». Pueden destacarse diversos tipos de estrategias para solventar estas carencias como pueden ser las estrategias para problemas de comprensión (diferenciar ideas principales de secundarias, establecer relaciones conceptuales, buscar información, etc.), de reformulación (paráfrasis, retraducción, mecanismos para evitar calcos, etc.) y de documentación (establecer orden de consultas, saber seleccionar la información, etc.).

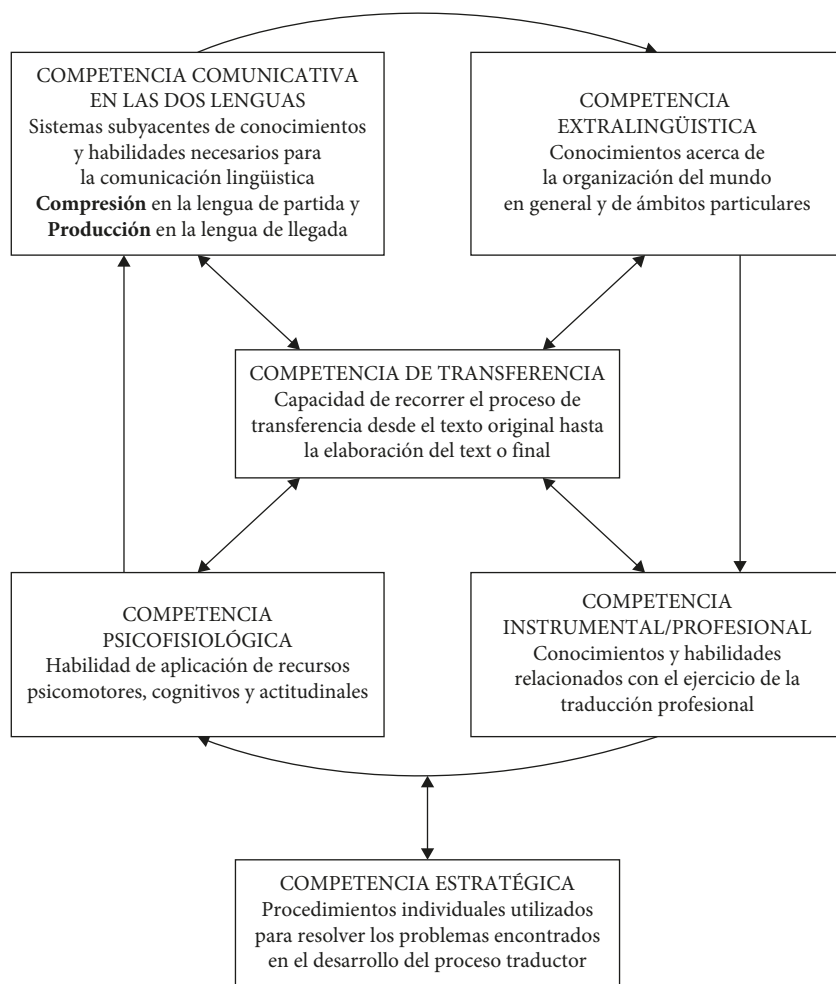


Figura 2: Modelo inicial de competencia traductora (PACTE, 2000, 2001)

Estas propuestas iniciales sufren algunas modificaciones en PACTE (2003, 2009, 2011), que demuestran la evolución de su modelo de competencia traductora en los últimos años. La causa de estos cambios se debe al experimento llevado a cabo por el grupo y que fue presentado a la comunidad académica en el III Congreso de la *European society for translation studies* (Copenhague, 30 agosto-1

septiembre, 2001). PACTE (2003) vuelve a recordarnos que la traducción es ante todo una actividad comunicativa y repite con insistencia la importancia de la interacción que se produce entre los componentes de la competencia traductora. Pero ahora, en su modelo, se produce la pérdida de supremacía de la competencia de transferencia a favor de la competencia estratégica, entre cuyas funciones destacan: regular y compensar las demás subcompetencias, planificar, controlar y evaluar el proceso y los resultados parciales obtenidos en función del objetivo final, detectar problemas de traducción.

En la nueva clasificación de PACTE (2003, 2009, 2011), las subcompetencias traductoras son las siguientes:

1. Subcompetencia bilingüe. Se trata del conocimiento operativo necesario para establecer la comunicación entre las dos lenguas. Como vimos anteriormente, la nueva postura que se adopta ante la competencia de transferencia hace que se produzcan también cambios en algunas de las subcompetencias, como es el caso de la lingüística. Se incluye en este modelo un mecanismo de control de la interferencia entre las dos lenguas: el traductor como experto y conocedor de las dos lenguas no solo tiene que ser capaz de utilizarlas sino también de establecer unos límites entre ellas. Al igual que en el anterior modelo (PACTE, 2000, 2001), esta subcompetencia la forman cuatro conocimientos (PACTE, 2003 no los denomina competencias como sí lo hacían antes PACTE, 2000 y Hurtado Albir, 2001): pragmático, sociolingüístico, textual y gramático-léxico:

Pragmatic knowledge is knowledge of the pragmatic conventions needed to carry out language acts that are acceptable in a given context; they make it possible to use language to express and understand linguistic functions and speech acts. Socio-linguistic knowledge is knowledge of the socio-linguistic conventions needed to carry out language acts that are acceptable in a given context; this includes knowledge of language registers (variations according to field, mode and tenor) and of dialects (variations according to geographical, social and temporal dialects). Textual knowledge is knowledge of texture (coherence and cohesion mechanisms) and of different genres with their respective conventions (structure, language features, etc.). Grammatical-lexical knowledge is knowledge of vocabulary, morphology, syntax and phonology/graphology. (PACTE, 2003, p. 58)

2. Subcompetencia extralingüística. En este caso hablamos de conocimiento procedimental, implícito y explícito, sobre el mundo en general y las distintas áreas especializadas. Incluye también conocimiento cultural, enciclopédico y temático.

3. Subcompetencia de conocimiento sobre la traducción. Es un conocimiento declarativo, implícito y explícito, sobre los distintos aspectos del mundo traductológico. Incluye:

[...] (1) knowledge about how translation functions: types of translation units, processes required, methods and procedures used, strategies and techniques, and types of problems; (2) knowledge related to professional translation practice: knowledge of the work market (different types of briefs, clients and audiences, etc.). (PACTE, 2003, p. 59)

4. Subcompetencia instrumental. En este caso es un conocimiento operativo relacionado con el uso de las distintas fuentes de documentación y de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información aplicadas a la traducción: diccionarios, enciclopedias, gramáticas, manuales de estilo, textos paralelos, corpus electrónicos, buscadores, etc.
5. Subcompetencia estratégica. Se trata del conocimiento operativo que garantiza la eficiencia del proceso traductor y la responsable de resolver los problemas que aparecen en el proceso de traducción. Es la competencia central del modelo, la que afecta a todas las demás y la responsable de la interacción que se establece entre las subcompetencias, ya que es la que controla todo el proceso. PACTE (2003) cita las siguientes funciones de esta subcompetencia central:

[...] (1) to plan the process and carry out the translation project (choice of the most adequate method); (2) to evaluate the process and the partial results obtained in relation to the final purpose; (3) to activate the different sub-competencies and compensate for deficiencies in them; (4) to identify translation problems and apply procedures to solve them. (PACTE, 2003, p. 59)

Finalmente, y para cerrar la clasificación del modelo, el grupo destaca los mecanismos psicofisiológicos, que en PACTE (2000, 2001) eran una subcompetencia más, y que ahora relegan a la categoría de componente: facultades cognitivas de memoria y atención, actitudes psicológicas (curiosidad intelectual, perseverancia, rigor, espíritu crítico, conocimiento y confianza en sus capacidades, etc.) y la habilidad de desarrollar variados procesos (creatividad, razonamiento lógico, análisis y síntesis, etc.).

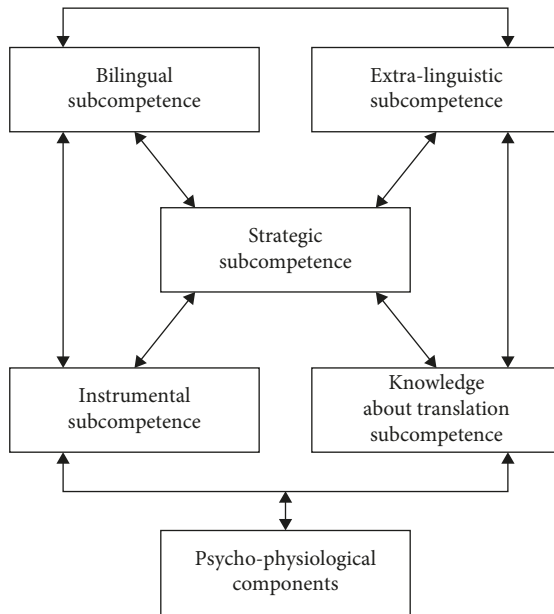


Figura 3: Modificación del modelo inicial de competencia traductora (PACTE, 2003)

Por último, señalamos la propuesta de Kelly (2002, 2005, 2007). Citando a la propia autora, su estudio sobre la competencia traductora queda vinculado a un proyecto «fruto de la observación de la realidad profesional y de la síntesis de los numerosos trabajos anteriores realizados sobre la cuestión [competencia traductora]» (Kelly, 2002, p.14). Además, esta estudiosa deja claro desde el principio la finalidad que le ha llevado a diseñar su modelo: «se trata de un modelo que pretende servir de base para el diseño curricular y la planificación de contenidos y metodología en el marco de la formación universitaria de traductores» (Kelly, 2002, p. 14). Caracteriza la competencia traductora como una macrocompetencia que incluye capacidades, destrezas, conocimientos y actitudes características de los traductores y que se ponen de manifiesto en la práctica traslatoria (Kelly, 2002), y que desglosa en una serie de subcompetencias:

1. Subcompetencia comunicativa y textual. Engloba el conocimiento de al menos dos lenguas y cultural, así como sus convenciones textuales.
2. Subcompetencia cultural. En palabras de Kelly (2002, p. 14), no solo comprende los conocimientos enciclopédicos sino también «valores, mitos, percepciones, creencias y comportamientos y sus representaciones textuales».
3. Subcompetencia temática. Está formada por los conocimientos básicos de los distintos campos temáticos a los que se enfrenta el traductor. Estos conocimientos permiten en cierta medida la comprensión del texto de origen, así como de la documentación necesaria para llevar a cabo el trabajo del traductor.
4. Subcompetencia instrumental profesional. Kelly (2002) incluye bajo este epígrafe componentes relacionados con la profesión traductora, al igual que ocurría en las clasificaciones de Hurtado Albir (2001) o PACTE (2000). Principalmente incide en el uso de distintas fuentes documentales como pueden ser glosarios, bases de datos, aplicaciones informáticas (tratamiento de textos, autoedición, internet, correo electrónico, etc.). Forman parte también de esta subcompetencia los conocimientos básicos relacionados con el mercado profesional del traductor, la deontología y el asociacionismo profesional.
5. Subcompetencia psicofisiológica. Empleando la misma terminología que Hurtado Albir (1999, 2001) y PACTE (2000), Kelly (2002) identifica esta subcompetencia con los elementos actitudinales y psicológicos del traductor como pueden ser la confianza en sí mismo, la capacidad de atención, de memoria, etc.
6. Subcompetencia interpersonal. Kelly (2002, p. 15) define esta subcompetencia como la capacidad para interrelacionarse y trabajar profesionalmente en equipo, no solo con otros traductores y profesionales del ramo (revisores, documentalistas, terminólogos), sino también con los clientes, iniciadores, autores, usuarios, así como con expertos en las materias objeto de traducción).
7. Subcompetencia estratégica. Esta última subcompetencia reúne los procedimientos que para Kelly son propios de la traducción: organización y realización del trabajo, identificación y solución de los problemas, autoevaluación y revisión.

Kelly (2002, 2005, 2007) representa gráficamente su modelo en forma de pirámide y estructura de forma jerárquica las distintas subcompetencias (Figura 4).

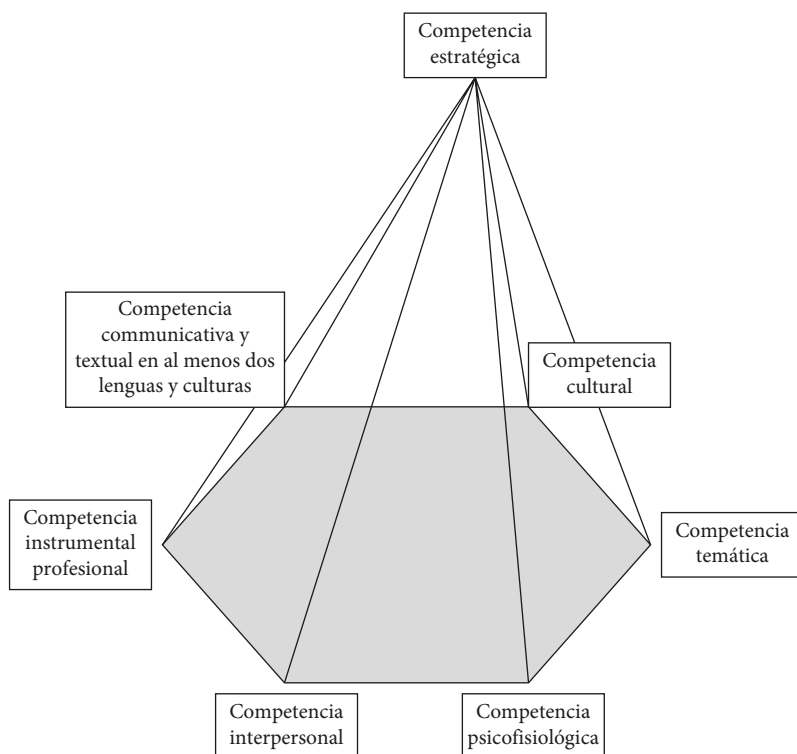


Figura 4: Modelo de competencia traductora de Kelly (2002, p. 15)

En este modelo, la subcompetencia estratégica ocupa un lugar privilegiado en la clasificación. Y es que para Kelly (2002, p. 15), la competencia estratégica engloba la competencia de transferencia, que considera como una «capacidad para tomar decisiones con el fin de resolver problemas previamente detectados». Y vemos claramente en la propuesta de Kelly (2002) una influencia de las definiciones de Canale & Swain (1980), Canale (1983) y Bachman (1990). Por un lado, los trabajos de Canale & Swain (1980) y Canale (1980) describían la competencia estratégica como mecanismo de compensación de fallos y Kelly (2002) habla de identificación y solución de problemas. Por otro, de la propuesta de Bachman (1990), Kelly (2002) tiene en cuenta elementos importantes: los conceptos de planificación, cuando habla de organización del trabajo; de ejecución, al señalar la realización del trabajo y de evaluación, al apuntar la autoevaluación y revisión.

Vemos, por tanto, que Kelly (2002) ajusta las propuestas de los autores mencionados al campo de la traducción.

Kelly (2002) además realiza unas puntualizaciones con el fin de completar su clasificación. En primer lugar, se reafirma en la idea ya apuntada por otros autores (Hatim & Mason, 1997; Neubert, 2000; PACTE, 2000; Hurtado Albir, 2001) de que las distintas subcompetencias no operan de manera independiente, sino que interactúan entre ellas, siendo la competencia estratégica la que dirige y controla todas las demás. Y quizás es esto lo más importante de su modelo, es decir, se basa en las nociones primigenias de Canale & Swain (1980) y Bachman (1990). Además, resalta, como este último, la interacción entre las competencias. De hecho, para Kelly (2002) no todas las subcompetencias descritas son exclusivas de los traductores, sino que pueden compartirse con otros profesionales y es, precisamente, la combinación y la interacción que se produce entre ellas lo que realmente distingue la figura del traductor de otros ejercicios/tareas laborales. En segundo lugar, Kelly (2002) también es consciente de que no todas las subcompetencias descritas actúan de la misma manera y en la misma proporción en la tarea traductora. Muy relacionado con este comentario, hace referencia a la actuación individual del traductor.

Trabajos posteriores perfilan la propuesta inicial de la autora. En dichos trabajos (Kelly, 2005, 2007), se divide la competencia traductora en competencias, en lugar de subcompetencias. De esta forma distingue entre: competencia comunicativa y textual en al menos dos lenguas y culturas, competencia cultural e intercultural, competencia temática, competencia instrumental y/o profesional, competencia actitudinal o psicofisiológica, competencia social o interpersonal, competencia organizativa o estratégica¹⁵.

2.4 Tecnología y competencia

Los avances en los estudios sobre competencia traductora están unidos a los cambios que se producen en nuestra sociedad. Como no puede ser de otra forma, el avance tecnológico ocupa un lugar primordial. Bajo este apartado mencionaremos las propuestas más recientes que desde la política europea de multilingüismo se realizan para consolidar la integración europea, y que otorgan un lugar destacado a los procesos documentales y a los últimos avances tecnológicos, como pueden ser la traducción automática, entre otros. Hablamos del grupo de expertos *European Master's in Translation* (EMT), creado como garante de

15 Para una descripción detallada de las mismas remitimos a Kelly (2005, p. 162).

la calidad en la formación de traducción. Este grupo de expertos, en un primer trabajo (EMT, 2009), define y caracteriza la competencia traductora como «a list of competences that should be acquired by the end of and EMT-eligible training programme» (EMT, 2009, p. 4).

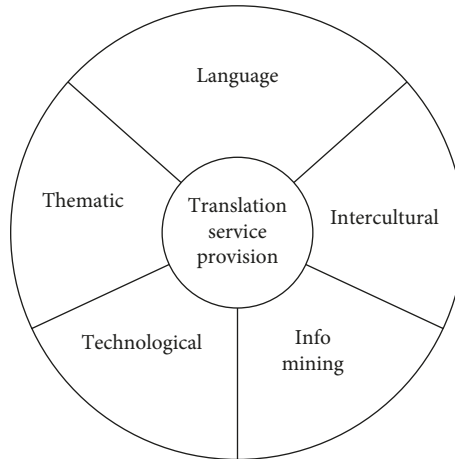


Figura 5: Modelo de competencia traductora (EMT, 2009, p. 4)

El modelo propuesto se compone de seis competencias que, como puede observarse en la siguiente cita, comparte características comunes con los modelos hasta ahora descritos. Es también destacado la desaparición de una organización jerárquica, como sí ocurría con otros modelos, y la relación de interdependencia:

translation service provision competence (e.g. how to market services, negotiate with a client, manage time and budget, handle invoicing), language competence (e.g. how to summarise texts), intercultural competence (e.g. how to understand presuppositions or allusions), data-mining competence (e.g. how to search terminology databases and familiarity with a series of databases), technological competence (e.g. how to use a particular translation tool) and thematic competence (knowledge about a specialist field of knowledge) (EMT Expert Group 2009, p. 2).

Esta propuesta inicial del grupo de expertos se consolida en una más reciente (EMT, 2017), claramente enfocada a la consecución de la inserción laboral de los posgraduados. Es por ello que se otorga un gran valor al componente tecnológico, y distingue «five areas of competence» (EMT, 2017, p. 4) relacionadas con la lengua y la cultura (conocimiento de aspectos entre las distintas culturas así

como de cuestiones sociolingüísticas y estrategias comunicativas), la traducción (competencia estratégica, metodológica y temática), la tecnología (conocimiento de herramientas y su uso), el plano personal e interpersonal (destrezas que permitan la empleabilidad del alumnado) y la provisión de servicios (conocimiento del mercado de la traducción, relación con clientes, entre otros).

Sí hay que destacar la importancia que desde este modelo se otorga a la dimensión lingüística y cultural. En concreto, y de forma explícita, se le otorga un papel central:

This competence encompasses all the general or language-specific linguistic, socio-linguistic, cultural and transcultural knowledge and skills that constitute the basis for advanced translation competence. It is the driving force behind all the other competences described in this reference framework (EMT, 2017, p. 6)

De gran relevancia también para el interés de nuestro trabajo es la dimensión tecnológica, en donde se subraya la necesidad de conocer (y saber usar) la gran diversidad de herramientas tecnológicas que se encuentran a disposición de todo traductor (gestores de corpus, herramientas de traducción asistida, traducción automática, herramientas de gestión de proyectos, etc.).

Aunque de una forma resumida, y sin la intención de ser una clasificación cerrada, hemos visto a lo largo de los distintos modelos de competencia traductora que el léxico está, de una manera u otra, presente en las distintas propuestas de competencia traductora. Así, el conocimiento léxico formaría parte de una subcompetencia más amplia, que a veces se ha denominado lingüística, otras comunicativa, otras bilingüe, etc. Somos conscientes de que, jerárquicamente, el componente léxico ha de tener por fuerza un rango menor que la capacidad de recorrer el proceso de principio a fin (componente de transferencia) o de tomar decisiones (componente estratégico), pero no podemos olvidar un conocimiento mayor de léxico ayudaría a solventar gran parte de los problemas que los alumnos de traducción presentan en las aulas. En suma, y llegado este punto, podemos contestar de forma afirmativa a la primera pregunta (¿conviene rescatar el componente léxico para mejorar la formación del traductor e intérprete de la TISP?), a la vez que matizar dicha pregunta. Sin duda, conviene rescatarlo, además de proporcionar las pautas necesarias para un correcto desarrollo. Para afianzar nuestra postura, veremos en el siguiente capítulo de qué forma la didáctica de la traducción ha tratado el componente léxico, para finalmente, ofrecer un modelo de competencia léxica traductora en TISP y proceder a contestar a nuestra segunda pregunta (¿de qué forma se puede rescatar el componente léxico para la TISP?) en el capítulo 4.

CAPÍTULO 3

FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA LA TISP II: CONTEXTUALIZACIÓN DEL LÉXICO EN LA DIDÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN

Llegado este punto, y tras realizar un repaso de algunos de los modelos más significativos sobre la competencia traductora, nos interesa conocer de qué manera la didáctica de la traducción ha tenido en cuenta el componente léxico en la formación de traductores, y así poder incorporar los fundamentos teóricos de la misma a la TISP. Para ello, haremos un repaso a lo largo de los siguientes apartados de la didáctica de la traducción tomando como punto de partida dos trabajos. Por un lado, recurriremos a la descripción que Hermans (1995) lleva a cabo sobre los estudios teóricos de la traducción y, por otro, tendremos también muy en cuenta la clasificación que Calzada Pérez (2007) realiza sobre el contexto didáctico de la traducción, con el fin de ofrecer una taxonomía clara y flexible que nos permita una integración de los distintos estudios teóricos y didácticos. Esta clasificación nos permitirá a su vez indagar el lugar que ocupa el componente léxico en los diversos modelos de la didáctica de la traducción.

Comenzaremos, siguiendo el trabajo teórico de Hermans (1995), por estudios tradicionales, como los propuestos por Vinay & Darbelnet ([1958] 1995), Newmark (1988), Rosell Ibern (1996) o López Guix & Minett-Wilkinson (1997), autores que consideramos representativos de este apartado. La siguiente sección que sustentará nuestra clasificación está formada por los estudios apoyados en la lingüística textual (análisis del discurso) y la pragmática. En esta ocasión veremos autores de renombre como Hatim & Mason (1990) o Baker (1992). El tercer punto de nuestro enfoque engloba los estudios de traducción apoyados en disparidades socioculturales, donde examinaremos a Toury (1984). Continuaremos con modelos didácticos centrados en la formación de la traducción, como son los de Delisle (1993), Hurtado Albir (1999), Kiraly (1995), Kussmaul (1995) y Robinson (2003). Tras nuestra propuesta de clasificación de las principales teorías sobre didáctica de la traducción, nos acercaremos a la disciplina de la enseñanza de segundas, disciplina donde sí se ha estudiado el léxico de una forma explícita. Para concluir, y conscientes de la necesidad de aumentar los caudales léxicos en la formación de la TISP, cerraremos el capítulo con la propuesta de lo

que nosotros hemos llamado competencia léxica traductora, que desgranaremos para así ofrecer una visión de lo que, a nuestro parecer, debe considerarse a la hora de enseñar léxico, y más concretamente léxico en la formación para la TISP.

3.1 Léxico y ‘tradición’

Hermans (1995) realiza un repaso histórico de las distintas corrientes que han caracterizado los estudios traductológicos¹⁶. Ya desde el principio advierte a los lectores del carácter subjetivo y parcial de su aproximación (como el de todas las aproximaciones) al mundo traductológico. Y es que parece lógico, y hasta ético, que los investigadores admitamos cierto grado de subjetividad en nuestro trabajo, lo cual no nos exime de la aplicación de criterios de rigor académico en nuestros estudios:

The view presented here is therefore partial, in more senses than one: it is incomplete, and it is prejudiced (...). Of course, we all know that there is a certain bias in every statement and that no account is neutral, but it is just as well to be reminded. (Hermans 1995, p. 9)

Como Hermans (1995), nosotros también admitimos la insoslayable parcialidad de nuestras propuestas. No obstante, hacemos hincapié en el carácter riguroso y sistemático de las mismas. Sin duda, nuestro enfoque podrá ser completado y enriquecido por otros estudiosos, pero creemos que también nuestro trabajo satisface los criterios de rigor necesarios para contribuir al debate en el seno de nuestra disciplina.

Por lo demás, este traductólogo (Hermans 1995) inicia su clasificación con lo que él llama «the more traditional view [...] which prevailed among linguists working at institutes for translator training». Bajo este apartado reúne estudiosos de la talla de Catford, Newmark, Nida y los canadienses Vinay y Dalbernet. En palabras de Hermans (1995), la traducción en este primer momento es exclusivamente de carácter lingüístico y su finalidad, eminentemente práctica:

I would say that they saw translation almost exclusively in linguistic terms and the study of translation as an ancillary discipline serving a purely practical purpose: the production of better translations and better translators. (Hermans, 1995, p.11).

El arranque que protagonizan los estudios de traducción en este período se caracteriza principalmente por situar la traducción dentro de la lingüística

16 Creemos oportuno destacar dos obras que recogen investigaciones traductológicas que inciden en aspectos lingüísticos, comunicativos y pragmáticos de la traducción, como son Wotjak, Sinner, Jung & Batista (2013) y Batista, Sinner & Wotjak (2019).

aplicada. Podemos citar, como muestra, la obra de Catford (1965, en Hermans, 1995), *A linguistic theory of translation*. De esta obra, Hermans (1995) destaca el comienzo del primer capítulo titulado "Definitions and general types" en donde, de manera rotunda, Catford no duda en enmarcar la traducción en el campo de la lingüística comparada (Catford, 1965, en Hermans, 1995). No sorprende que la actividad traductora se equipare a una actividad lingüística:

Translating was subsequently described as a linguistic operation consisting of the substitution of source-language grammatical and lexical elements with equivalent target-language grammatical and lexical elements, together with the simultaneous exchange of source-language phonological and / or graphological elements (Catford, 1965, en Hermans, 1995, p. 11)

Nida (1969, en Hermans, 1995), que es el siguiente autor que menciona Hermans (1995), también mantiene la naturaleza lingüística de la traducción y señala que:

The actual process of translating can be described as a complex use of language. But the scientific study of translating can and should be regarded as a branch of comparative linguistics, with a dynamic dimension and a focus upon semantics. (Nida 1969: 96, en Hermans, 1995, p. 12)

Bajo este marco teórico que Hermans (1995) nos proporciona, encuadramos las primeras propuestas didácticas que nosotros hemos seleccionado y que surgen y caracterizan el principio de la didáctica de la traducción. Así, en la década de los 50 y 60, un número considerable de estudiosos se centran en la traducción como una operación puramente lingüística. Autores como Saussure, Chomsky, Firth o Halliday, entre otros, dejan huella no solo en aquellos interesados por la lingüística, sino también en traductólogos o lingüistas interesados en la traducción como Nida, Mounin, García Yebra, Malone o Vinay y Darbelnet. Son estudiosos que subrayan las lenguas de partida y de llegada y que, a su vez, recurren a la lingüística para explicar el producto traductor. Se priman, ante todo, los estudios contrastivos que exploran unidades generalmente inferiores o equiparables a la frase. Son muchos, en definitiva, los autores que podemos englobar bajo este apartado¹⁷. Nosotros nos centraremos a modo de ejemplo en cuatro fuentes representativas de este enfoque: Vinay & Darbelnet ([1958] 1995), Newmark (1988) —como autores que cita Hermans (1995)— y en Rossell Ibern (1996), López Guix & Minett-Wilkinson (1997) —como autores que Calzada Pérez

17 No podemos olvidar otros autores que Calzada Pérez (2007) reúne en su apartado *Focalización en las lenguas* y que, sin duda, han contribuido a enriquecer el panorama didáctico en el campo traductológico. Así, esta estudiosa destaca los trabajos de Ensigner (1994) y Osimo (2000).

(2007, p. 201) incluye en el epígrafe de “Estudios de traducción focalizados en las lenguas”.

Comenzamos por el trabajo de Vinay & Darbelnet ([1958] 1995), *Stylistique comparée du français et de l'anglais*, que se considera una obra cumbre en el mundo traductológico y que supuso en su momento la cristalización de los distintos enfoques lingüísticos que se estaban produciendo en el mundo de la traducción. Estos autores canadienses llevan a cabo un análisis contrastivo del francés y el inglés y ofrecen una serie de estrategias y *procedimientos* de traducción. Analizando la obra de Vinay & Darbelnet podemos comprobar la visión lingüística que ofrece su propuesta. El análisis contrastivo que hacen de las lenguas implicadas, francés e inglés, muestra una gradación o *continuum* que comienza por la palabra, sigue con la oración y concluye con el mensaje, una gradación que también veremos en Baker (1992) más adelante. Desde el punto de vista pedagógico, los autores canadienses exponen a los traductores dos métodos generales de traducción: la traducción directa (o literal) y la traducción oblicua, a la que se recurre cuando no es posible verter a la lengua de llegada el mensaje del original sin que sufra cambios de tipo sintáctico o incluso léxico. Dichos métodos, a su vez, se materializan en siete procedimientos (el préstamo, el calco, la traducción literal, la transposición, la modulación, la equivalencia y la adaptación), quizás uno de los aspectos más relevantes de su obra. Estos procedimientos los elaboran sobre los conceptos estructuralistas de *langue/parole* (significado/significante) y se conciben como estratagemas traductoras para vencer las diferencias o *lacunae* (Vinay & Darbelnet, [1958] 1995, p. 84) entre las lenguas. Los tres primeros (el préstamo, el calco y la traducción literal) integran el método directo, mientras que los cuatro últimos (la transposición, la modulación, la equivalencia y la adaptación) dan forma a traducciones oblicuas. Enumeramos a continuación brevemente estos procedimientos:

1. El préstamo es el más fácil de todos ellos ya que solo exige la apropiación inalterada de los vocablos extranjeros.
2. El calco es, según Vinay & Darbelnet ([1958] 1995, p. 85) «a special kind of borrowing whereby a language borrows an expression from another, but then translates literally each of its elements».
3. La traducción literal, el último de los procedimientos de traducción directa, se obtiene cuando se sustituye palabra por palabra la expresión originaria (admitiéndose, no obstante, los cambios necesarios por las estructuras de las lenguas). Si ninguno de los procedimientos anteriores conviene al traductor, este habrá de inclinarse por una traducción oblicua mediante transposiciones, modulaciones, equivalencias o adaptaciones.

4. La transposición implica reemplazar una palabra del original por otras de categoría morfológica distinta.
5. La modulación requiere un cambio de punto de vista, que puede ser obligatorio u optativo.
6. La equivalencia modifica los vehículos estilísticos o estructurales que refieren una misma situación. Es el procedimiento más idóneo para trasladar frases idiomáticas o refranes, por ejemplo.
7. Y, por último, la adaptación exige suprimir toda referencia cultural que responda a situaciones inexistentes en el entorno meta.

Todos estos procedimientos pueden aplicarse en tres planos —léxico, sintáctico y del mensaje— y aparecen a menudo combinados entre sí. El segundo capítulo de su obra está completamente dedicado al plano léxico y a las dificultades que las dos lenguas pueden presentar. Así, a la vez que interesados en cuestiones contrastivas, Vinay & Darbelnet ([1958] 1995) señalan la importancia del plano semántico de las palabras y proponen una metodología traductológica basada en la distinción semántica de las palabras:

While dictionaries give the meanings of words, they rarely have enough space to indicate the full range of differences in meaning. A methodology of translation must, however, propose a classification of semantic values and consider types of meaning, because it permits a better understanding why certain words, which on the surface appear to be synonymous, belong to different classes of meaning. Translator errors sometimes result when translators have not noted the distance between the meanings of words which first seemed freely interchangeable. It is important to identify these differences as far as possible [...]. (Vinay y Darbelnet ([1958] 1995, p. 58).

Comienza su análisis léxico-contrastivo con lo que ellos consideran «the most basic lexicological distinction between words occurs at the level of the range of their extensions» (Vinay y Darbelnet, [1958] 1995, p. 58): la extensión semántica. Según estos autores, las palabras en uno y otro idioma difieren en cuanto a su extensión semántica y las distintas entidades a las que designan. En esta línea, continúan su recorrido léxico comentando la variación estilística en cuanto a la extensión semántica, lo que conlleva a diferencias entre los llamados *affective meaning* y *evocative meaning* (Vinay y Darbelnet, [1958] 1995, p. 60). Siguiendo con el plano semántico de las palabras, los autores canadienses ejemplifican la diferencia en cuanto a las palabras técnicas y generales: «it happens that one language has a technical and a general synonym, while the other language has only one word for both the technical and the general usage» (Vinay & Darbelnet, [1958] 1995, p. 61). Por último, comentan los distintos tipos de significado (Vinay & Darbelnet, [1958] 1995, pp. 62–64) —significado literal y figurado,

significado objetivo y subjetivo— y los llamados *lacunae* (Vinay & Darbelnet, [1958] 1995, p. 69). Tras su descripción del plano semántico, los traductólogos aplican los mismos parámetros de análisis (dimensión semántica y estilística) a los falsos amigos para concluir este apartado con la exposición de los *popular and learned doubles*, de nuevo muestra la diferencia entre el francés y el inglés. Por último, los estudiosos cierran su capítulo dedicado al léxico con la demostración de que ciertas palabras no están exentas del llamado “aspecto”, generalmente aplicado a la categoría verbal:

The grammatical concept of aspect is normally considered as referring to verbal inflections only, especially in Slavonic languages. [...] Here we want to extend the concept of aspect to other parts of speech, such as the noun the adjective and the adverb and show that besides its grammatical realization, aspect also exists in the lexicon, in which case it has been called actionsart. Aspect is implicit in some words. [...] View in this way, aspect is a semantic category beside extension, affectivity, faux amis, etc. (Vinay y Darbelnet, [1958] 1995, p. 73)

Las influencias lingüísticas también quedan al descubierto en el trabajo del segundo autor que citamos en este apartado: Peter Newmark (1988). El traductólogo inglés nos ofrece en su trabajo un método de traducción en el que primordialmente se identifica la intención y la forma del texto (Newmark, 1988), es decir, habrá que detectar la intención textual, el tipo de texto, el tipo de lector, las escalas estilísticas, la actitud del autor, el marco de recepción de la traducción, la autoridad del texto, el grado de denotación y connotación y, por último, sus aspectos culturales. Newmark (1988) desarrolla los anteriores conceptos a lo largo de su segundo capítulo y es en el tercero, donde podemos observar el tono lingüístico que impregna su trabajo. Y es que para Newmark (1988) el aspecto lingüístico, y en concreto el componente léxico, parecen en un principio fundamentales. De hecho, encontramos un epígrafe titulado *The translation of lexis* (Newmark, 1988, p. 32) en el que claramente podemos apreciar un interés por los distintos problemas léxicos que pueden presentarse al traductor y que detalla en páginas posteriores. Para Newmark (1988, p. 32) «the chief difficulties in translating are lexical, not grammatical- i.e. words, collocations and fixed phrases or idioms; these include neologisms and “unfindable” words». Y es en las palabras donde el traductólogo ve las principales dificultades:

Difficulties with words are of two kinds: (a) you do not understand them; (b) you find them hard to translate. If you cannot understand a word, it may be because all its possible meanings are not known to you, or because its meaning is determined by its unusual collocation or a reference elsewhere in the text. (Newmark, 1988, p. 32)

Siguiendo su camino por indagar los distintos problemas léxicos que puede aparecer en el proceso de traducción, Newmark (1988) otorga un papel considerable al aspecto semántico de la palabra, un aspecto del que el traductor ha de ser consciente. El estudioso (Newmark, 1988, p. 33) recuerda al lector los distintos significados, al igual que Vinay & Darbelnet ([1958] 1995), que los nombres comunes pueden presentar (significado físico o material, figurado, técnico y coloquial), siendo algunos de ellos fuente de problemas para el traductor. Otro factor importante que el traductor tiene que tener en cuenta en relación con la palabra es el contexto en el que aparece, es decir, en ocasiones el significado de las palabras viene determinado por su organización sintáctica con otras formas produciéndose las conocidas colocaciones, palabras compuestas, modismos, etc. (Newmark, 1988). Newmark (1988, p. 35) insiste en la importancia del léxico en la tarea traductora cuando comenta la problemática en relación, por ejemplo, con los nombres propios y da algunos consejos para su correcto trasvase. El léxico, asimismo, está presente cuando el estudioso advierte de los conocidos falsos amigos (Newmark, 1988). A su vez, utiliza el análisis componencial como un método que permite cubrir los vacíos léxicos entre las dos lenguas. Y es que Newmark (1988) considera útil el análisis componencial para traducir palabras léxicas, palabras culturales, sinónimos, conjuntos y series, términos conceptuales, neologismos o palabras convertidas en mitos. Newmark (1988) también nos avisa de la importancia del léxico cuando nos habla de la traducción de epónimos y acrónimos. La palabra, aunque no es la unidad de traducción para Newmark, no deja de ser un componente esencial, ya que, al fin y al cabo, el traductor trabaja esencialmente con palabras. Pero Newmark (1988) nos previene: traducir no es una actividad léxica, ya que, según él, el principal portador de ideas lo constituye la gramática, contradiciendo de algún modo lo dicho en páginas anteriores:

[...] all the same, we do translate words, because there is nothing else to translate; there are only the words on the page; there is nothing else. We do not translate isolated words, we translate words all more or less (and sometimes less rather than more, but never not at all) bound by their syntactic, collocational, situational, cultural and individual idiolectal contexts. That is one way of looking at translation, which suggests it is basically lexical. This is not so. The basic thought-carrying element of language is its grammar. But since grammar is expressed only in words, we have to get the words right. The words must stretch and give only if the thought is threatened. (Newmark, 1988, p. 73)

Y para ilustrar la relación que se establece entre gramática y léxico, Newmark (1988) nos ofrece la siguiente metáfora:

Grammar is the skeleton of a text; vocabulary, or, in a restricted sense, lexis, is its flesh; and collocations, the tendons that connect the one to the other. Grammar gives you the general and main facts about a text [...]. Lexis is narrower and sharper; it describes objects [...], actions [...] and qualities. (Newmark, 1988, p. 125)

Como vemos, el autor otorga a la palabra un papel considerable en su método de traducción, y queda claro que él no aboga por la traducción de las palabras de una manera aislada, sino que asegura que el significado de las palabras está en gran medida ligado al contexto —como mencionábamos líneas más arriba, es decir, las palabras adquieren significado de acuerdo con un determinado contexto (lingüístico, referencial, cultural, individual):

I am not suggesting you translate isolated words. You translate words that are more or less linguistically, referentially, culturally and subjectively influenced in their meaning, words conditioned by a certain linguistic, referential, cultural and personal context. (Newmark, 1988, p. 193)

El siguiente trabajo que proponemos bajo este apartado es el de Rossell Ibern (1996). Su libro de traducción alemán-español se estructura en cinco capítulos en los que se recogen las principales diferencias entre la lengua alemana y la española desde un punto de vista eminentemente contrastivo:

1. La operación traductora. Valoración global de dificultades.
2. Problemas léxicos.
3. Las estructuras.
4. La traducción de lo imposible: locuciones y lenguaje figurado.
5. Cuestiones de estilo.

En un primer momento, Rossell Ibern (1996) habla de la dificultad de traducir y enumera cuáles son los factores que el traductor tiene que considerar a la hora de enfrentarse al texto: autor, situación en la que se produjo el texto, intención, receptores, tema y tipo de texto. Y es al hablar del texto donde podemos apreciar la importancia que, para esta autora (Rossell Ibern, 1996), tiene el componente léxico:

[...] ¿qué tipo de léxico y de estructuras sintácticas lo caracterizan?, ¿cómo es el estilo?, ¿de qué registro o registros se trata: coloquial, científico, periodístico, técnico, etc.? Muchas de las respuestas a estas preguntas nos las proporciona el propio nivel formal del texto; es decir, a través del léxico y de la sintaxis podemos obtener información acerca del destinatario, de la intención que el autor persigue, de la época y hasta del lugar en que ha sido escrito, etc., pero es importante saber que es obligado plantearse estas cuestiones antes de abordar la traducción, porque son decisivas para la comprensión global del texto y porque habrá que verter a la lengua terminal las consiguientes correspondencias. (Rossell Ibern, 1996, pp. 15–16)

No hay duda que Rossell Ibern (1996) concede un peso importante a los aspectos léxicos y sintácticos, elementos clave para solucionar las preguntas que ella expone y que estima significativas para comprender el texto y su posterior trasvase en la lengua meta. Esta traductóloga es también consciente de que los problemas léxicos son fuente de dificultades para el traductor y, en este sentido, afirma que tratar de buscar las correspondencias léxicas adecuadas presenta problemas a tener en cuenta. Por esta razón, la autora se detiene en distintos aspectos léxicos que juzga “difíciles” para el traductor y proporciona un número de ejemplos para ayudar al traductor alemán-español en su proceso de trasvase. Teniendo en cuenta esto, Rossell Ibern (1996) selecciona los siguientes epígrafes para comentar las principales dificultades léxicas:

1. Disparidades en torno a “menudencias”, es decir, palabras que parecen sencillas pero que pueden encerrar importantes matices en función del contexto. Así, comenta las formas *und* y *da*. Rossell Ibern (1996) menciona la importancia del aspecto morfológico en el proceso de traducción, en concreto, de la categoría gramatical:

Sin embargo, difícilmente nos damos cuenta de hasta qué punto la categoría gramatical de la palabra para la cual buscamos correspondencia puede determinar nuestra elección en la lengua terminal e impedir que demos con la solución más airosa. Así un sustantivo, un adjetivo, un verbo y aun ciertos adverbios se hacen dignos de una consideración más o menos prolongada por nuestra parte. [...] La importancia de las menudencias pasa más desapercibida de lo que debiera en traducción. (Rossell Ibern, 1996, pp. 31–32).

La palabra, en este caso la palabra gramatical, encierra unos valores del que todo traductor debe percatarse y cuyo desconocimiento puede conducir a errores. Para Rossell Ibern (1996, p. 32), la categoría gramatical se revela, sin duda, como una solución a dificultades que pueden presentarse en el trabajo del traductor. Es interesante destacar una de las razones que esta traductóloga ofrece sobre el descuido generalizado en relación con las “menudencias” de las que habla (formas *und* y *da*):

Otra de las razones radica, desde luego, en que estamos muy poco bregados en el ejercicio de descubrir esta misma riqueza de matices en nuestra propia lengua: ¿es siempre copulativa la conjunción y en castellano? ¿Acaso no es con frecuencia adversativa? Si nos enteráramos a este objeto en nuestra lengua materna, nos percaríamos muy pronto de que a veces cumple traducir *aber* por *y*, y en cambio *und* por ‘pero’. (Rossell Ibern, 1996, p. 32)

2. Falsos amigos léxicos. Los falsos amigos constituyen, sin duda, una fuente de problemas para el traductor y Rossell Ibern (1996) atribuye este tipo de

errores a la falta de conocimiento de la lengua meta, unos errores que suelen producirse en los primeros estadios de aprendizaje de una lengua. De este modo, dedica varias páginas a comentar ciertos falsos amigos frecuentes en alemán-castellano.

3. El diccionario como enemigo. Rossell Ibern (1996) no duda de la importancia que el diccionario ostenta en el ámbito traductológico, pero advierte de los problemas que pueden aparecer si el proceso de consulta no se realiza de una manera efectiva:

Sin embargo, en ocasiones la ayuda que creemos asegurarnos mediante su autoridad se vuelve contra nosotros. Esto ocurre tanto más cuanto mayor sea el grado de insensibilidad del traductor respecto de la palabra o expresión que busca y por este motivo este fenómeno se da mas en textos especializados. (Rossell Ibern, 1996, p. 48)

4. La pérdida del punto de referencia. Bajo este epígrafe, Rossell Ibern (1996) habla de la costumbre que nos lleva a buscar siempre referencias entre las dos lenguas con las que trabajamos y de los problemas que aparecen cuando esto no sucede.
5. Los referentes cuya traducción es innecesaria. En este punto, la autora comenta algunos de los ejemplos más frecuentes que se dan entre la lengua alemana y española en cuanto a los referentes que pueden aparecer en los textos, ya que en alemán su uso es muy frecuente, lo contrario de lo que ocurre con la lengua española. El traductor ha de conocer cómo traducirlos si quiere realizar con éxito el proceso de trasvase. El contexto, en algunos casos, puede solucionar el problema y permitirá al traductor suprimir, a la hora de realizar el trasvase, las referencias que se emplean en un texto alemán y que en un texto español son innecesarias por considerarse repetitivas.
6. Los referentes y la ambigüedad del sentido. Bajo este apartado, Rossell Ibern (1996) comenta las dificultades de fenómenos de ambigüedad referencial, casos en los que no se detecta de manera clara los referentes (por ejemplo, problemas de concordancias), unas cuestiones que para el traductor pueden pasar desapercibidas.
7. El artículo: el valor de la ausencia. Aquí la autora hace referencia a la tendencia que el alemán tiene por la indeterminación, una práctica que puede ser fuente de errores para el traductor.
8. La incoherencia semántica. Los problemas de está índole, sin duda, se producen por falta de conocimiento de la lengua.

Tras este segundo capítulo dedicado exclusivamente a las dificultades léxicas, Rossell Ibern (1996) profundiza en otros aspectos que diferencian las dos lenguas que trata en su manual. Se exponen disparidades estructurales como las

relacionadas con la proposición de relativo, la voz pasiva, el gerundio, el orden de colocación de los elementos, la ambigüedad sintáctica o los signos de puntuación (Rossell Ibern, 1996). Seguidamente destacan las diferencias en cuanto a locuciones, refranes y lenguaje figurado y metafórico (Rossell Ibern, 1996). Y, finalmente, concluye su trabajo con cuestiones de estilo: el registro, “vicios contra la sencillez”, “la elegancia de la concisión”, la redundancia y construcciones pedantes o excesivamente floridas (Rossell Ibern, 1996).

Por último, comentaremos el trabajo de López Guix & Minett-Wilkinson (1997), *Manual de traducción. Inglés-castellano*. Su trabajo destaca, a diferencia de la traductóloga Rossell Ibern (1996), por ofrecer al lector un panorama teórico extenso sobre la traducción. De este modo, aunque a primera vista no veamos un capítulo explícitamente relacionado con el léxico, como ocurría con el trabajo de Rossell Ibern (1996), sí podemos apreciar el interés que estos dos autores presentan por los rasgos lingüísticos diferenciales —característica que sí incluye el manual de la traductora— entre la lengua inglesa y la española: rasgos morfológicos, rasgos sintácticos como pueden ser el orden de las palabras en uno y otro idioma o los enlaces extra e intraoracionales distintivos. Estos autores también nos advierten de las diferencias entre una y otra lengua en cuanto a creatividad de la lengua y, en este sentido, hablan de la maleabilidad de las palabras inglesas (López Guix & Minett-Wilkinson, 1997) y apuntan al lector cuestiones de derivación como es el caso del uso de afijos para la creación de nuevas palabras. A su vez, es importante distinguir el especial hincapié que estos dos traductólogos realizan sobre distintas cuestiones morfológicas (artículo, adjetivo, demostrativos, posesivos, pronombres personales, adverbios, verbos). En esta línea, exponen un análisis exhaustivo de estos elementos lingüísticos en una y otra lengua. Las referencias directas al léxico las encontramos en el apartado dedicado al análisis textual (capítulo octavo). En él, se informa al lector del carácter destacado de los aspectos léxicos, terminológicos y enciclopédicos que encierra un texto (López Guix & Minett-Wilkinson, 1997) y del que depende en gran parte la comprensión y el trasvase del texto. Argumentan también estos traductólogos que es el texto, como principal unidad de traducción, y la comprensión del texto los dos problemas a los que esencialmente se enfrenta el traductor. Así, para López Guix & Minett-Wilkinson (1997) el dominio lingüístico es inexcusable:

La mayoría de los traductores no son bilingües y trabajan preferentemente hacia su lengua materna, que es la que mejor conocen y aquella cuyos recursos expresivos mejor dominan. Dicho dominio es un requisito imprescindible para llevar a cabo la fase final de la traducción, la reformulación en otra lengua del contenido y sentido global del texto de partida y la consiguiente creación de un nuevo texto, que constituye un injerto

de ideas, conocimientos y expresividad en la cepa de la lengua y la cultura receptoras. (López Guix & Minett-Wilkinson, 1997, p. 205)

Y continúan afirmando:

En cada una de las dos fases principales, comprensión y reexpresión, el traductor debe contar con una competencia lingüística óptima en sus idiomas de trabajo y, de forma no menos importante, con un amplísimo acervo de conocimientos, especialmente en lo referente a las culturas que nutren el texto de partida y al público receptor de la traducción. (López Guix & Minett-Wilkinson, 1997: 206)

Vemos que para estos estudiosos el dominio y conocimiento del código lingüístico de las lenguas implicadas en el proceso de trasvase constituye una parte importante en el desarrollo del traductor. De hecho, se considera que el léxico — junto con otros elementos también de índole textual— puede ser un problema significativo para la labor traductora (López Guix & Minett-Wilkinson, 1997) y, ante esta dificultad, los estudiosos proponen ciertas soluciones:

Los problemas de tipo textual (relacionados con elementos léxicos o conceptos desconocidos [...] exigen una solución específica mediante la consulta de diccionarios, obras especializadas, expertos en la lengua y el tema del texto original y, en casos privilegiados, el autor del mismo. (López Guix & Minett-Wilkinson, 1997, p. 206)

Por último, el manual de traducción de estos dos autores subraya el análisis textual. Tras la revisión de las principales aportaciones teóricas sobre tipología textual (Nord, Reiss o Hatim & Mason) y el análisis de distintos tipos de textos, no dudan en afirmar que:

En el caso de los textos —y nos referimos a todo tipo de textos —de estructura compleja, un análisis léxico, junto a un estudio de la función de los conectores y de otros mecanismos de cohesión empleados en el discurso, debería marcar las pautas de comprensión y reformulación. (López Guix & Minett-Wilkinson, 1997, p. 221).

Al igual que veíamos en Rossell Ibern (1996), el léxico es un componente esencial en la distinción de géneros. El léxico, entre otros componentes, determina en gran medida las convenciones tipológicas de cada texto, idea también apuntada por Hatim & Mason (1997). Tampoco podemos olvidar que el léxico es un mecanismo de cohesión, como también nos indican estos autores. En definitiva:

Nos parece evidente que estar en posesión de todos los factores concernientes a la naturaleza y función del texto de partida y seguir su desarrollo textual y discursivo a través de las pautas léxicas, sintácticas, semánticas y pragmáticas redundará en la mejora de la capacidad exegética del traductor. (López Guix & Minett-Wilkinson, 1997, p. 231).

López Guix & Minett-Wilkinson (1997) dedican un bloque teórico a los procedimientos de Vinay & Darbelnet ([1958] 1995), autores que también hemos

incluido en este primer epígrafe. Se trata de unos procedimientos que sobresalen por prestar un énfasis especial a la lengua en detrimento del discurso. López Guix & Minett-Wilkinson (1997) nos hablan de los ya conocidos procedimientos como son el préstamo, el calco, la traducción literal, la transposición, la modulación, la equivalencia y la adaptación, que hacen referencia al plano morfológico, a los que ellos añaden otros tres (expansión, reducción y compensación), que se relacionan más con el plano semántico. Lo que nos interesa destacar es que, cuando estos autores describen los distintos procedimientos, sí hacen una referencia clara al plano léxico. Por ejemplo, cuando tratan el primero de ellos, el préstamo, lo describen, citando a Vinay & Dalbernet ([1958] 1995), como «palabra que se toma de una lengua sin traducirla», y afirman que este procedimiento «da fe de un vacío léxico en la lengua de llegada» (López Guix & Minett-Wilkinson, 1997, p. 236). Así, comentan en detalle el tema de los extranjerismos y ofrecen multitud de ejemplos de estos vocablos y de cómo se integran en nuestra lengua. Otro ejemplo de interés en el plano léxico lo observamos cuando estos traductólogos hablan del calco y de los distintos tipos de calco (ortográfico, de expresión, estructural y léxico). Estos últimos lo identifican con los llamados falsos amigos, fuente de problemas para el traductor y que anteriormente habían apuntado otros estudiosos como Rossell Ibern (1996). Para advertir al lector, se muestran una variedad de los errores más comunes de los que el traductor debe tomar nota. Conocer los distintos extranjerismos, por ejemplo, los anglicismos o los falsos amigos repercutirá en un mejor conocimiento de la lengua y en un trasvase mucho más productivo.

3.2 Léxico y paradigmas de lingüística textual

Si los autores del apartado anterior estudian fundamentalmente palabras a menudo en el marco del texto y contexto, los traductólogos de este apartado profundizan en los aspectos típicamente cotextuales y contextuales y subrayan el carácter comunicativo de la traducción. Nos encontramos, según Hermans (1995), en una segunda fase caracterizada por una serie de cambios en el mundo traductológico:

The changes which this traditional view of translation has undergone since the late 1970s and early '80s are due partly to developments within linguistics and partly to the growing awareness of the complex character of translation on the part of those teaching it. [...] Among the shifts of focus in linguistics which had a direct impact on the study of translation are text linguistics, or discourse analysis, and pragmatics. (Hermans, 1995, p. 13)

En este marco teórico nosotros nos detendremos en dos obras de autores que han marcado con sus trabajos el devenir de la didáctica de la traducción. Nos referimos a las obras de Hatim & Mason (1990) y Baker (1992)¹⁸.

La obra que Hatim y Mason publican en el año 1990, *Discourse and the translator*, constituye uno de los trabajos que, sin duda, marcan la trayectoria de la didáctica de la traducción. Después de abordar una serie de cuestiones contradictorias (como las distintas dicotomías que existen en la traductología), pasan a explicar de lleno el modelo con el que describen la labor traductora. Para estos dos traductólogos, los textos se presentan como una «communicative transaction taking place within a social framework» (Hatim & Mason, 1990, p. 2). Y en cuanto a la traducción, se trata de un proceso que no se muestra aislado, sino que tiene cabida en un determinado contexto social y, de este modo, Hatim & Mason (1990, p. 3) consideran el acto traslativo como «a communicative process which takes place within a social context». Así, distinguen tres dimensiones del contexto: comunicativa, pragmática y semiótica.

En primer lugar, el concepto de comunicación en su modelo supone examinar cuestiones como los distintos tipos de dialectos y registro, variaciones debidas al usuario y al uso respectivamente. De un lado, entre las variaciones debidas al usuario (dialectos) encontramos variaciones de tipo geográfico, temporal, social, no estándar y de idiolecto (Hatim & Mason, 1990). Por otro, relacionado con las variaciones ocasionadas por el uso (registro), se establece la distinción de campo, modo y tenor del discurso. Para estos traductólogos, identificar el registro de un texto, es decir, detectar el campo, modo y tenor, constituye una de las condiciones básicas para que se produzca todo acto de comunicación. En cuanto al léxico, podemos apreciar que la distinción entre dialecto y registro redundante claramente en el código lingüístico. Podemos deducir que, atendiendo al usuario, el lenguaje —y por extensión el léxico— será distinto dependiendo de la variedad geográfica, temporal, etc. El traductor, por tanto, ha de ser consciente de todas estas variaciones dialectales, ya que tendrá que saber reconocerlas en los distintos textos. Por otro lado, entra también en juego en el contexto comunicativo el concepto de registro, que se define principalmente por las diferencias gramaticales, de vocabulario, etc., que pueden presentarse (Hatim & Mason, 1990).

La segunda dimensión de Hatim & Mason (1990) es la pragmática. La traducción no es solo comunicación, sino que también supone comunicación entre

18 Otros autores que podemos incluir en este apartado, y que Calzada Pérez (2007) cita en *Focalización en la naturaleza comunicativa de los textos*, son Duff (1989), Hervey, Higgins, & Haywood (1995) o Colina (1997).

personas. No podemos negar que los hablantes y oyentes, como personas que son, poseen intenciones, expectativas o presuposiciones¹⁹ de las que dejan constancia en el intercambio de comunicación. Así, teniendo muy en cuenta las teorías pragmáticas de autores como Austin (1962), Brown & Yule (1983) o Grice (1975, 1978), entre otros, Hatim & Mason (1990) examinan cuestiones como los actos de habla, implicaturas, presuposiciones, o expectativas. Empleando la terminología de Austin (1962, en Hatim & Mason, 1990), comentan la importancia que uno de los actos propuestos por este autor, el acto ilocutivo, refleja en la traducción. Y es que en ciertos casos, el traductor tiene que saber detectar la fuerza ilocutiva, es decir, tiene que captar la intención del mensaje y saber plasmarla en el texto meta.

Es en esta dimensión pragmática de la traducción donde el léxico, y en concreto la selección léxica, ofrece la clave para conocer los aspectos sociales:

As Fairclough (1985) has noted, lexical selection tends to be a reflection of social role and status, and alternative lexicalisations may emerge from different ideological positions. (Hatim & Mason, 1990, p.89).

El uso del lenguaje, y más específicamente la selección que el interlocutor haga del léxico, será fiel reflejo de su condición social. Y no cabe duda que es función del traductor reconocer el léxico como marcador social.

A su vez, y por explicarlo de un modo un tanto esquemático, las intenciones (dimensión pragmática) se apoyan en elementos (convenciones) socioculturales y sociotextuales que ya pertenecen al campo de la tercera dimensión: la semiótica. Hatim & Mason (1990) comentan la importancia de conocer los elementos socioculturales:

In our consideration of the translation of illocutionary force, our scope has now widened to include consideration of the beliefs, perceptions and attitudes of members of SL and TL communities. But we must also widen our horizons to include not only the immediate speech situation but also the social institution within which linguistic communication takes place. (Hatim y Mason, 1990, p. 86)

En esta última dimensión se destaca principalmente el papel que juega la sociedad y, más concretamente, las instituciones socioculturales. Los aspectos proposicionales, comunicativos y pragmáticos de los textos dependen del marco social

19 En muchas ocasiones el significado de las palabras se encuentra precisamente en las presuposiciones, en lo que se deja de decir. En este sentido, recurrimos a las palabras de Alcaraz Varó (1996, p. 106), que afirma que «we seldom assert everything we mean in an explicit and unambiguous way, and it seems conceivable that a society where everything was explicitly asserted would be detestable».

en el que se produce la comunicación. De acuerdo con la sociedad y la cultura que rodea a los hablantes, se distinguirá en gran parte la forma de expresión de cada cual. Junto con estas convenciones socioculturales, encontramos las socio-textuales, es decir, convenciones relacionadas con la producción de textos. Los autores diferencian entre discurso, género y texto. Los discursos son formas convencionales de expresar nuestras actitudes, nuestras ideologías (o conjunto de ideas). Los géneros son la expresión convencional de la ocasión o situación en la que participan los interlocutores. Finalmente, Hatim & Mason (1990) describen los textos de la siguiente manera:

Genres and discourse signals are easily identifiable, but the categories are very broad and diffuse. Within discourse and genre, there are fluctuations which we have to account for [...] These differences give rise to rhetorical intents such as the need to evaluate through counter-argument, reassertion, etc. Counterarguments and reassertions constitute what we shall call texts. (Hatim y Mason, 1990, p. 73)

El género de cada texto determinará las distintas convenciones en cuanto a estructura sintáctica, selección léxica, etc., y es parte del trabajo del traductor saber captar y reconocer este tipo de convenciones para realizar con éxito el proceso de traducción.

Siguiendo con la dimensión semiótica, Hatim & Mason (1990) conceden de nuevo una gran importancia al léxico en su relación con la ideología. La ideología, tal y como afirman estos autores, encuentra su más clara expresión en el lenguaje y es a través de él donde se manifiesta: «the content of what we do with language reflects ideology at different levels: at a the lexical-semantic level, and at the grammatical-syntactic level» (Hatim & Mason, 1990, p. 161).

Y así hablan de la importancia de la selección léxica (qué decimos) y sintáctica (cómo lo decimos) a la hora de expresar la ideología a nivel textual. Para ello, Hatim & Mason (1990) citan a Sykes (1985):

Sykes (1985) identifies a number of interesting lexical and syntactic features. The strategy adopted in the identification of discriminatory lexicalisation is to study the range of lexical items actually used in relation to the range of items that could have been used. (Hatim & Mason, 1990, p. 162)

Junto con el léxico, las relaciones sintácticas, por otro lado, también forman un punto decisivo para la ideología. De nuevo analizando el texto de Enoch Powell, Sykes (1985) ve como este texto presenta unos mecanismos (coherencia léxica y las nominalizaciones) que dejan ver, sin lugar a dudas, la ideología ultraderechista de este político.

La siguiente autora que proponemos como ejemplo de trabajos didácticos apoyados en lingüística textual y pragmática es Baker (1992), con un trabajo que

explora de forma clara y exhaustiva los distintos aspectos que considera decisivos para entender el proceso de traducción. Se trata de un manual caracterizado por la gran variedad de influencias que presenta y que Baker (1992) describe así:

This book addresses the need for a systematic approach to the training of translators and provides an explicit syllabus which reflects some of the main intricacies involved in rendering a text from one language into another. (Baker, 1992, p. 1)

Esta traductóloga analiza los componentes que considera esenciales en el proceso de traducción y decide proceder de abajo a arriba. Comienza su descripción didáctica por la palabra y pasa por diversos estadios hasta llegar al nivel textual. Baker (1992, p. 6) afirma que «the top-down approach is the more valid one theoretically, but for those who are not trained linguists, it can be difficult to follow: there is too much to take in at once». Y justifica su interés por empezar por los niveles inferiores con una frase de Halliday:

A text is a semantic unit, not a grammatical one... meanings are realized through wordings; and without a theory of wordings... there is no way of making explicit one's interpretation of the meaning of a text. (Halliday, 1985: xvii, en Baker, 1992, p. 6)

Baker (1992) continúa *defendiendo* el valor de estudiar la palabra con el siguiente comentario:

In other words, text is a meaning unit, not a form unit, but meaning is realized through form and without understanding the meaning of individual forms one cannot interpret the meaning of the text as a whole. Translating words and phrases out of context is certainly a futile exercise, but it is equally unhelpful to expect a student to appreciate translation decisions made at the level of text without a reasonable understanding of how the lower levels, the individual words, phrases, and grammatical structures, control and shape the overall meaning of the text. (Baker, 1992, p. 6)

Según Baker (1992, p. 10), la palabra puede ser un escollo en la tarea traductora debido a la falta de equivalencia que puede producirse entre las dos lenguas implicadas: «what does a translator do when there is no word in the target language which expresses the same meaning as the source language word?». Antes de adentrarse en los principales problemas y posibles estrategias, esta traductóloga expone de una forma clara y accesible para los iniciados diversas cuestiones de índole lingüística como son la definición de la palabra y sus constituyentes mínimos (como el morfema). Posteriormente, tomando como modelo el establecido por Cruse (1986), especifica y analiza los distintos componentes del significado léxico que caracterizan a una palabra, que define de la siguiente manera: «the lexical meaning of a word or lexical unit may be thought of as the specific value it has in a particular linguistic system and the “personality” it acquires through usage within that system» (Baker, 1992, p. 12).

Y viendo la descripción que Baker (1992) realiza de estos componentes que dotan de significado léxico a la palabra, podemos apreciar la importancia de la palabra en el estudio de esta traductóloga. Al referirse a la palabra, Baker (1992) habla de restricciones, colocaciones, dialectos, registros, etc., elementos que, sin lugar a dudas, caracterizan el lenguaje y con los que el traductor tiene que familiarizarse. En definitiva, el traductor tiene que conocer la lengua de una manera más precisa que la que puede alcanzar un estudiante de lenguas, por ejemplo. En este sentido, coincidimos plenamente con Baker (1992, p. 17) cuando afirma refiriéndose a los componentes del significado léxico:

I believe that the distinction drawn above can be useful for the translator since one of the most difficult tasks that a translator is constantly faced with is that, notwithstanding the “fuzziness” inherent in language, s/he must attempt to perceive the meanings of words and utterances very precisely in order to render them into another language. This forces us as translators to go far beyond what the average reader has to do in order to reach and adequate understanding of a text. (Baker, 1992, p. 17)

Como comentábamos al principio, Baker (1992) comienza su recorrido didáctico por la palabra, pero no la estudia aislada, sino que se adentra también en niveles superiores y nos introduce, por ejemplo, en el mundo de la fraseología (modismos y expresiones fijas), de las colocaciones, etc. Y es que «words are not strung together at random in any language; there are always restrictions on the way they can be combined to convey meaning» (Baker, 1992, p. 47). En este sentido, Baker (1992) afirma la necesidad de reconocer estas combinaciones y modismos para no fallar y caer en una traducción literal y errónea de las estructuras:

[...] what a word means often depends on its association with certain collocates. When the translation of a word or a stretch of language is criticized as being inaccurate or inappropriate in a given context, the criticism may refer to the translator’s inability to recognize a collocational pattern with a unique meaning different from the sum of the meanings of its individual elements. (Baker, 1992, p. 53)

Otros aspectos que trata Baker y que vincula la palabra a niveles superiores son los problemas causados por la equivalencia gramatical (capítulos 3 y 4), las nociones de tema y rema para el traductor (capítulo 5), los recursos cohesivos (capítulo 6) y otros puntos de índole pragmática como coherencia, implicatura, máximas de Grice, etc. (capítulo 7).

3.3 Léxico y cultura meta

Bajo este epígrafe, y coincidiendo con Hermans (1995) y Calzada Pérez (2007), se sitúan aquellos estudios que comienzan a surgir en la década de los 70 y donde

destacan nombres como Toury, Lambert, D'hulst, Lefevere o Tymoczko. Esta etapa traductológica se caracteriza por el interés en la descripción y los conceptos de norma, cultura meta, estudios históricos o polisistema son muy frecuentes. Junto a ellos, aparecen también otros movimientos como la deconstrucción, el posestructuralismo, los estudios de género o los traductólogos poscolonialistas, todos ellos reivindicativos de cuestiones éticas a favor de las minorías. De los distintos traductólogos, nosotros veremos el conocido trabajo de Toury (1984) como ejemplo.

Hemos seleccionado el trabajo de Toury (1984) porque en él se propone una postura didáctica que atiende a pautas descriptivas y sirve de ejemplo de propuestas bien distintas de los modelos pedagógicos centrados en el aprendizaje de tipologías textuales o la identificación de elementos lingüísticos, entre otros. Y que, por tanto, por sus diferencias con estudios de apartados anteriores, enriquece nuestra revisión teórica. Toury (1984) persigue formar al traductor nativo, oponiéndose en cierto modo a la figura del traductor óptimo, que en su opinión encierra ciertas desventajas desde el punto de vista pedagógico:

Therefore, my contention is that, precisely from a pedagogical point of view, the model of the optimal translator still retains many of the weaknesses which result from translating being conceived of as too much of a cross-linguistic and cross-cultural process and too little of the contextualised human activity that it actually is. (Toury, 1984, p. 189)

Así, establece su enfoque didáctico centrado en lo que él denomina traductor nativo:

This is precisely why I put forward, [...], a slightly different and much more realistic learning and teaching target, which was, moreover, implicitly based on a broad and more flexible conception of translation itself. This modified version I called "the native translator", in clear analogy to the native speaker who has in the last few decades gained a prominent status in linguistics. (Toury 1980a, 182 f., 190 f.). (Toury, 1984, p. 189)

Según Toury (1984), en la figura del traductor nativo conviven tres habilidades: bilingüismo, habilidad interlingüística y capacidad de transferencia. Se trata de unas habilidades imprescindibles para poder desempeñar sus funciones, pero que no son suficientes por sí solas para traducir. Además, el desarrollo del futuro traductor y de sus destrezas se encuentra relacionado con otros factores:

The acquisition of translation as a skill, however, does not involve the mere unfolding of the innate competence, but is always connected with and dependent on some environmental feedback resulting from the socio-cultural circumstances surrounding the emerging translator and his activity. It is these circumstances which determine the

“well-formedness” of the output of the translating endeavours, and, by extension, the appropriateness of the procedures and strategies resorted to during the establishment of that output. (Toury, 1984, p. 191)

El traductor nativo aprende a medida que crece su experiencia y se embarca en un proceso de socialización a la vez que comienza a identificar normas sociales y a eludir sanciones si se aleja de la norma. Toury (1984, p. 191) remarca que los primeros estadios de la instrucción universitaria han de garantizar que el alumnado se implique en el mayor número posible de entornos con el objeto de controlar el máximo caudal normativo y sancionador: «Consequently, the greater the variety of situations that a translator is put into, the greater the range and flexibility of his ability to perform, or adapt himself to changing norms is going to be».

Es principalmente por esta razón por la que el traductólogo israelí desaconseja la especialización en estos niveles iniciales: «specialization, if and when it occurs, will probably tend to work against this kind of progress and reduce the adaptability of the translator, hence his overall competence» (Toury, 1984, p. 192)

Junto con los distintos conocimientos y experiencias que el traductor adquiera, este también aprende estrategias para eludir el error. Así, Toury (1984) habla de atajos traslativos que se prohíben a un traductor óptimo, cuyas soluciones han de ser siempre acertadas. No deben despreciarse estos atajos sino, muy al contrario, desarrollar su potencial en el programa de traducción. Finalmente, concluye su propuesta didáctica con una llamada de atención a la enseñanza de la práctica traductora:

I would put it in more extreme terms still: in my opinion, the intervention caused by the commencement of a course of more or less formal teaching can be justified only to the extent that it leads to the attainment of the “natural” results (that is, to the establishment of an advanced “native translator”) in a quicker and more efficient way. It can hardly be justified if it leads to the attainment of a different goal (that is, to the establishment of another type of translator), or if it makes the same goal more difficult to attain; in the first case, because there is gross deviation from the socio-cultural norms of the society which he is supposed to serve, and in the second —because it is a waste of time and good money. (Toury, 1984, p. 193)

3.4 Léxico y formación en traducción

A la clasificación didáctica adaptada del planteamiento teórico de Hermans (1995), añadiremos dos apartados que consideramos fundamentales en la evolución de la didáctica de la traducción: los estudios por objetivos de aprendizaje y

aquellos que equiparan la traducción como proceso²⁰. Comenzamos por el primero de ellos con tres trabajos que estimamos esenciales, como son los llevados a cabo por Delisle (1993) Hurtado Albir (1999), Kiraly (1995), Kussmaul (1995) y Robinson (2003).

El primer autor que situamos bajo este epígrafe es Delisle (1993), junto con la Escuela de París y autores como Seleskovitch o Lederer, una de las influencias más directas de Hurtado Albir, la autora que también incluimos en este apartado y que seguidamente comentaremos. Delisle (1993) propone la enseñanza de la traducción a través de objetivos generales y específicos. Para Delisle (1993), son ocho los objetivos generales: terminológicos/metalingüísticos, documentales, metodológicos, cognitivos, ortotipográficos, léxicos, sintácticos y redactores. Los específicos son numerosos (suman 56) y sirven de hilo conductor en el manual del pedagogo. Los objetivos enumerados se acompañan con breves introducciones teóricas, referencias bibliográficas, ejercicios y textos que ilustran los contenidos de cada unidad. Podemos observar que, en primer lugar, Delisle (1993) nutre al discente de una terminología traductológica básica para continuar destacando la importancia de la documentación en la tarea traductora. La metodología que plantea para la traducción, Delisle la articula en un antes (lectura y comprensión del texto), un durante (localización y resolución de dificultades) y un después (revisión y justificación de las decisiones adoptadas). Los restantes capítulos de su manual los dedica a la explicación de cuestiones cognitivas, ortotipográficas, sintácticas y de redacción.

Delisle (1993) considera el componente léxico como uno de los objetivos generales que se plantean ante la labor traductora y, en este sentido, el estudio aborda variados aspectos léxicos del lenguaje. De este modo, los primeros objetivos específicos abordan palabras frecuentes en los textos pragmáticos de inglés que pueden ser causa de error en las traducciones. El traductólogo ilustra esta dificultad con palabras que son morfológicamente comparables, pero no necesariamente equivalentes y advierte del uso sistemático de este tipo de traducción, que él llama “traducción por reflejo morfológico” (Delisle, 1993). Así, por ejemplo, se comenta el caso de *automatically*, que el estudiante puede traducir por automáticamente; se trata de una traducción aceptable pero que deja fuera sinónimos como necesariamente, forzosamente, etc., y en

20 Debido a la naturaleza de su clasificación, Calzada Pérez (2007) reúne los autores que nosotros vamos englobar bajo estos dos apartados en una sola categoría que denomina *Focalización en el traductor como ser emocional y racional*.

ocasiones, para este autor, pueden ser más acertados. Se comentan también otros problemas como el sentido propio y figurado de las palabras y dificultades más concretas como el tratamiento de las palabras francesas en el texto de partida. No solo especifica Delisle (1993) problemas léxicos concretos, sino que, bajo el objetivo general de las dificultades de orden léxico, también se comentan ciertos mecanismos de carácter léxico, como pueden ser la economía (cuando el traductor emplea menos medios léxicos que en el texto original), la ampliación (cuando el traductor emplea más palabras de las que hay en el original), etc.

La siguiente autora que englobamos en este apartado es Hurtado Albir (1999). Como objetivos generales, la traductóloga menciona cuatro (Hurtado Albir, 1999, pp. 106–108):

1. Asimilar los principios metodológicos básicos.
2. Dominar los aspectos contrastivos básicos.
3. Conocer los aspectos profesionales básicos.
4. Saber detectar y resolver los problemas básicos de la traducción de textos.

Cada uno de ellos se concreta en otros más específicos que Hurtado Albir (1999) también enumera de forma exhaustiva:

Objetivos metodológicos básicos:

- Captar la finalidad comunicativa de la traducción.
- Captar la importancia de la lengua de llegada.
- Captar la importancia de la fase de comprensión.
- Asimilar el dinamismo de la equivalencia traductora y su carácter textual.
- Asimilar la importancia de los conocimientos extralingüísticos y la necesidad de la documentación.
- Desarrollar la creatividad para solucionar los problemas de traducción.
- Desarrollar el espíritu crítico.
- Captar la diversidad de problemas de traducción según los textos.

Objetivos contrastivos básicos:

- Dominar las diferencias de las convenciones de escritura.
- Dominar los elementos de interferencia léxica.
- Dominar los elementos de discrepancia morfosintáctica.
- Dominar las diferencias en cuanto a los mecanismos de coherencia y cohesión.
- Dominar las diferencias estilísticas.

Objetivos profesionales básicos:

- Conocer el funcionamiento del mercado de la traducción.
- Conocer y utilizar herramientas básicas del traductor.
- Conocer y saber recorrer las etapas en la elaboración de la traducción.

Objetivos textuales básicos:

- Detectar y resolver problemas de la traducción de textos narrativos.
- Detectar y resolver problemas de la traducción de textos descriptivos.
- Detectar y resolver problemas de la traducción de textos conceptuales.
- Detectar y resolver problemas de la traducción de textos argumentativos.
- Detectar y resolver problemas de la traducción de textos instructivos.
- Detectar y resolver problemas de la traducción de los discursos.
- Detectar y resolver problemas de traducción derivados de la transferencia cultural.
- Detectar y resolver problemas de traducción del tono textual.
- Detectar y resolver problemas de traducción del modo textual.
- Detectar y resolver problemas de traducción del campo textual.
- Detectar y resolver problemas de traducción del estilo.
- Detectar y resolver problemas de traducción de los dialectos sociales.
- Detectar y resolver problemas de traducción de los dialectos geográficos.
- Detectar y resolver problemas de traducción de los dialectos temporales.
- Detectar y resolver problemas de traducción del idiolecto.

En su manual *Enseñar a traducir* pretende desarrollar estos objetivos y recomienda para tal fin todo un elenco de tareas. Hurtado Albir (1999) explica todos los objetivos mencionados con un gran número de actividades y establece en cada momento el criterio de selección de las mismas. La traductóloga valenciana deja muy claro desde el principio el orden de progresión:

La enseñanza se estructura en dos fases. En una primera se estructuran los objetivos metodológicos, contrastivos y profesionales, que sirven para preparar al estudiante para la segunda fase, donde se ejercita en la detección y resolución de problemas de textos. (Hurtado Albir, 1999, p. 100)

Podemos comprobar que el alumno establece un primer contacto con los distintos objetivos metodológicos para, posteriormente, aplicar estos conocimientos a los objetivos contrastivos y así poder reconocer de forma intuitiva los rasgos diferenciales entre lenguas. Aunque Hurtado Albir (1999) no dedica un objetivo específico al léxico, sí que habla de este de manera abierta cuando previene contra la interferencia, encubierta en los primeros objetivos metodológicos y

contrastivos básicos. Se incide en la importancia de la lengua de llegada, de la comprensión y del dominio de los elementos de interferencia léxica en cuanto al contraste de lenguas. Por tanto, entre otros objetivos específicos, la traductóloga incide en aspectos de índole claramente léxica (puntos 2 y 3):

2. Dominar los elementos de interferencia léxica. Captar el funcionamiento diferente de los campos semánticos; transferir neologismos; transferir frases hechas; transferir palabras polisémicas; detectar y resolver falsos amigos léxicos...
3. Dominar los elementos de discrepancia morfosintáctica. Tomar conciencia de las diferencias en la expresión de la restricción, la negación, la exclamación, la interrogación, la simultaneidad, la conjetura, la obligación... Detectar y resolver los falsos amigos estructurales. (Hurtado Albir, 1999, p. 103)

Siguiendo la estela de Calzada Pérez (2007), incluimos en este apartado a tres traductólogos —Kiraly (1995); Kussmaul (1995), y Robinson (2003)— cuyos trabajos son una fiel muestra de la importancia que tiene el estudio del proceso de la traducción y las importantes consecuencias de este para el campo de la didáctica.

Una de las obras que sin duda marcan la trayectoria de la didáctica de la traducción es el trabajo de Kiraly (1995). En *Pathways to translation* (1995), la obra que hemos seleccionado, trata diversos temas que son de un gran interés para la traducción (el proceso de trasvase, el descubrimiento de cada problema traslativo y la resolución del mismo); recorre el trayecto que realiza el traductor de principio a fin; consigna estrategias de trasvase conscientes y anota los procesos intuitivos o automáticos. Como consecuencia, el pedagogo extrae, de un lado, conclusiones didácticas vinculadas a sus experimentos cognitivos. Y así recomienda la consolidación de una metodología procesal que entiende «still too incomplete to allow the elaboration of a complete pedagogy» (Kiraly, 1995, p. 113), pero que, por los resultados arrojados hasta el momento, parece promover la adquisición de competencias intuitivas o automáticas primero, seguidas de estrategias conscientes y destrezas de control de calidad después.

Su enfoque es eminentemente comunicativo y social y habla de una nueva pedagogía de la traducción. Aunque no hay duda de que en el modelo social y cognitivo de Kiraly el interés léxico no tiene una posición privilegiada, sí hay que hacer notar que el traductólogo es conocedor de la importancia del componente léxico para el desarrollo de la competencia traductora. Además, Kiraly (1995, p. 109) es consciente de las carencias comunicativas de los traductores tanto profesionales como en formación: «a cursory evaluation of the translations in the case studies showed that neither professionals nor nonprofessionals had the L2 communicative confidence and translator competence to translate adequately

the text into English», situación que atribuye al vacío pedagógico de los estudios de traducción. Sí propone, por un lado, que una investigación minuciosa se hace imprescindible en este campo: «investigation should determine whether an adequate level of L2 communicative competence can be developed in translation students in order for them to translate as competently into a L2 as trained native speakers of L2» (Kiraly, 1995, p. 109). Como posibles caminos para paliar estas carencias comunicativas, Kiraly (1995) propone dos soluciones inmediatas. En primer lugar, proporcionar al alumnado de traducción una instrucción específica en aquellas subcompetencias más significativas para la traducción (textual y discursiva). En segundo lugar, y citando al propio Kiraly: «to establish curricula to compensate for incompletely developed L2 communicative competence by emphasizing conscious strategy and the creation of a hypersensitive translation monitor» (Kiraly, 1995, p. 110). Según la propuesta de Kiraly (1995, p. 110), es necesario definir los niveles que los alumnos pueden alcanzar en cuanto a competencia comunicativa en la segunda lengua y, ante todo, que los discentes tomen conciencia de sus propios fallos con el fin de ir mejorando sus traducciones.

El siguiente autor que incluimos es Kussmaul (1995), un estudioso que destaca por el gran interés que presta al proceso mental del traductor y que se asienta en teorías psicolingüísticas y textuales. La figura del traductor resalta como profesional, como un ser capaz de tomar una serie de decisiones y en el que se priman, por encima de todo, sus cualidades individuales y creativas:

Professional translators should know what they are doing, and should be able to talk about it with those who commission translations and with those whose translations they have supervised and revised. It is the rational approach which distinguishes the expert from the non-expert. (Kussmaul 1995, pp. 3–4)

Desde el principio, se potencia la valía del traductor y se intenta restablecer la confianza de los alumnos en sus propias posibilidades traductoras. En definitiva, estamos ante una didáctica de la traducción que apuesta por la necesidad de enseñar a traducir de una manera consciente y, a la vez, preparar al discente para que despliegue comportamientos profesionales en el mundo del trabajo y abandone las supuestas personalidades débiles. Con estos propósitos en mente, el traductólogo analiza el producto y el proceso de trasvase a través de una metodología empírica. Se investigan, en relación con el producto, algunos de los errores que consideran más típicos entre los estudiantes como pueden ser las interferencias, la imposibilidad de solapamientos léxicos absolutos o el manejo deficiente de diccionarios. Asimismo, con la ayuda de estas investigaciones se intenta detectar los errores (sintomatología), explicar sus causas (diagnóstico) y plantear soluciones (terapia). En cuanto al proceso, es importante destacar también las

distintas etapas (preparación, incubación, iluminación y evaluación) que pueden observarse, una información que este traductólogo obtiene gracias al análisis empírico de la labor traductora. Para ello utiliza para ello los llamados *think aloud protocols* (protocolos de pensamiento en voz alta) o TAP.

Las referencias más explícitas al componente léxico las encontramos en el capítulo 4 de su obra, donde el traductólogo profundiza en problemas más concretos e indaga en el significado de las palabras y en las dificultades que pueden presentar estas en el proceso de trasvase. Kussmaul (1995, p. 86) plantea aquellos casos en los que el proceso de comprensión del texto de llegada puede interrumpirse (fase de incubación):

Firstly, and perhaps most commonly, it may happen that when translating from the foreign language we come across a word which we do not know at all and the meaning of which is not clear from the context. Secondly, we may seem to know the word, but its meaning in the specific context is not known to us. Thirdly, a word may be used in a highly idiosyncratic way by the author, and finally, a word may seem not fit into the context at all.

Y Kussmaul (1995, p. 86) señala directamente la falta de competencia léxica y conocimiento semántico, como causa de dificultad a la hora de traducir. Así, para solucionar estos problemas, el traductólogo alemán recurre de nuevo a la psicolingüística y propone el análisis textual como solución:

Both when translating into the foreign language and into the mother tongue a “literal” translation may not be possible, in other words, one-to-one correspondence between SL-word and TL-words [...] will not be available, and we will have to resort to translation shifts and paraphrases. In all of these cases the translator has to switch from automatic reflex to reflection, as Hönig calls it (Hönig 1986: 230ff.), and text analysis comes into play.

Kussmaul (1995) mantiene que el análisis textual comienza por detectar la función del texto y la finalidad última de la traducción. Y ambas ideas parten de presupuestos lingüísticos, ya que el material para crear toda función y finalidad de un texto no es otro que un material lingüístico: palabras, sintaxis y cohesión. Y Kussmaul (1995, p. 87) no duda de que la palabra, queramos o no, constituye uno de los principales problemas en la didáctica de la traducción y, en este sentido, afirma: «words and their meanings present, as any teacher of translation will have experienced, the most frequent problems to be solved». De igual modo, para tratar la cuestión del significado de las palabras, este traductólogo hace referencia, como ya hicieron en su momento Newmark (1988) o Baker (1992), a la influencia directa que la semántica estructural ha ejercido en el mundo de la traductología y comenta, en particular, el caso del análisis componencial. No

hay duda que una aproximación a la palabra desde este ámbito puede ayudar a la clarificación de significados. Sin embargo, también advierte del excesivo énfasis que con este enfoque puede darse a la palabra como una unidad individual en detrimento de los factores contextuales (Kusssmaul, 1995). Como solución, el traductólogo alemán propone que el análisis componencial se complemente de algún modo con enfoques psicolingüísticos y los de la pragmático-lingüística.

Veámos en párrafos anteriores que Kusssmaul señalaba aquellos casos más frecuentes a los que tiene que hacer frente el traductor ante palabras que prácticamente desconoce; y, a su vez, proponía soluciones de la mano de la psicolingüística. En esta misma línea, el autor afirma lo siguiente:

What, then, are translators supposed to do when they encounter problems with the translation of words? First of all, they should not regard a word as a dictionary entry only, [...]. Further, it should not be their aim to preserve the features of the meaning of a word at all costs. They should rather ask questions like: What are the relevant features of the meaning of a word in a given context with regard to the function of the translation? (Kusssmaul, 1995, p. 87)

Es decir, para Kusssmaul (1995), lo último que un traductor debe hacer es obsesionarse con el significado de una palabra. Según, Kusssmaul, las palabras son unidades léxicas que encierran un significado potencial, un significado que se realiza a través del contexto y el traductor ha de saber discernir entre el significado en potencia y la actualización de este en cada traducción. El traductor, por tanto, ha de contar con recursos para acceder a los diversos aspectos del significado en potencia, pero también ha de poseer la capacidad de elegir en cada momento los valores léxicos pertinentes:

Comprehending the meaning of a word, however, as psycholinguistic research has shown, is a dynamic process. Meaning is created by the potential concepts of a word and at the same time by the context or situation in which the word is used and which determines to what extent the potential concepts are being activated in the reader's mind. (Kusssmaul, 1995, p. 89)

Kusssmaul (1995) también recoge en su trabajo los errores de tipo lingüístico (uso inapropiado de tiempos verbales, preposiciones, orden de palabras, modismos, colocaciones, etc.) y comenta el tratamiento diferente que presentan estos errores con respecto al campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Estos errores denotan una falta de competencia lingüística, por parte del traductor, unos errores que no impiden la comprensión, aunque sin duda, no podemos negar que la dificulten.

El último autor que englobamos bajo este epígrafe es Robinson (2003). En su manual se dan cabida tanto proceso como propuesta pedagógica, se discuten los

aspectos cognitivos y emotivos de la traducción. De los distintos presupuestos que inician cada capítulo, dos de ellos dejan de manifiesto que para Robinson (2003) la palabra tiene que aprenderse en contexto y, a su vez, que el traductor no puede apoyarse única y exclusivamente en unidades individualizadas como la palabra:

Thesis: A person-centered approach to any text, language, or culture will always be more productive and effective than a focus on abstract linguistic structures or cultural conventions. (Robinson, 2003, p.112)

Thesis: A useful way of thinking about translation and language is that translators don't translate words; they translate what people do with words. (Robinson, 2003, p. 142)

En primer lugar, según Robinson, la traducción no puede centrarse en unidades discretas, como pueden ser las palabras. Y no es que estas, junto con sus significados, no sean importantes para el proceso de traducción, sino que adquieren su importancia siempre y cuando se presenten en un contexto determinado, palabras que recuerdan a las ya mencionadas por Kussmaul (1995). Es el uso lo que confiere, al fin y al cabo, significado a las palabras, el uso que las personas realizan de las palabras. En este sentido, Robinson (2003, p. 113) afirma que:

Words and meanings take on their importance in intimate connection with people. They take on meaning through those people, arise out of those people's experiences and needs and expectations; and they tell us more about the people around us than we knew before, help us to understand them better.

Y continúa resaltando el valor del contexto en relación con la palabra cuando manifiesta que:

The only really reliable way to learn a new word, in fact, is in context, as used by someone else in a real situation, whether spoken or written. Only then does the new word carry with it some of the human emotional charge given it by the person who used it; only then does it feel alive, real, fully human. (Robinson, 2003, p. 113)

En esta línea, Robinson (2003) parece descartar el aprendizaje de palabras a través del diccionario ya que, en su opinión y podríamos señalar en términos metafóricos, la palabra se encuentra limitada o "enajalada":

A word learned in a dictionary or a thesaurus will most often feel stiff, stilted, awkward, even if its dictionary "meaning" is "correct"; other people who know the word will feel somewhat uncomfortable with its user. (Robinson, 2003, p. 113)

Atendiendo a estas ideas, Robinson (2003) adopta, en cuanto al componente lingüístico, un punto de vista que podemos denominar socio-situacional sobre la enseñanza de las palabras. Así, desde el punto de vista pedagógico, promueve el

contacto del alumno con el mundo exterior desde el principio (desde amigos y familiares hasta otras figuras tan variopintas como electricistas o fontaneros). Según Robinson (2003), el uso de las palabras provocará en el estudiante situaciones que le ayudarán a procesar correctamente ese nuevo vocabulario. Robinson (2003), de este modo, muestra el aprendizaje de palabras a través de un proceso de interiorización. El objetivo final será almacenar el mayor número posible de situaciones de uso de las palabras: «the goal is to “store” as many vivid memories of people saying and writing things as you can, but to store them in linguistic habits where you do not need to be conscious of every memory» (Robinson, 2003, p. 114). Y este último objetivo se consigue por medio de los tres procesos sobre traducción: abducción, inducción y deducción: «abduction would cover the impact of first impressions; induction our ongoing process of building up patterns in the wealth of experience we face every day; and deduction the study of human psychology» (Robinson, 2003, p. 114).

Se trata de un enfoque mucho más personalizado donde la reflexión del traductor sobre su propio trabajo se hace imprescindible. El enfoque didáctico de este traductólogo refleja claras influencias de estudiosos como Peirce:

What this process model of translation suggests in Peirce’s terms, then, is that novice translators begin by approaching a text with an instinctive sense that they know how to do this, that they will be good at it, that it might be fun; with their first actual experience of a text they realize that they don’t know how to proceed, but take an abductive guess anyway; and soon are translating away, learning inductively as they go, by trial and error, making mistakes and learning from those mistakes; they gradually deduce patterns and regularities that help them to translate faster and more effectively [...]. (Robinson, 2003, pp. 90–91)

En primer lugar, el estudiante comienza por la abducción, una primera etapa que se caracteriza por el caos y donde el alumno se atreve con una actividad nueva para él y donde aporta las primeras opciones de traducción. Seguidamente, gracias a la retroalimentación que proporciona el profesor (*feedback*), el alumno vuelve sobre sus propuestas y toma nota de las soluciones correctas indicadas por el profesor, es decir, pasa a la siguiente fase (inducción) y comienza su aprendizaje inductivo. Tras afianzar sus variadas propuestas, el discente reúne las soluciones adecuadas a las tareas correctas, descarta aquellas que no lo son y deduce hábitos que le ayudarán en futuras traducciones.

Robinson (2003), junto con el modelo de traducción brevemente señalado, aborda una gran cantidad de temas que nosotros simplemente apuntamos. Así, junto con su propuesta del proceso de traducción desglosado en tres niveles (abducción, inducción y deducción), este autor se centra en otros puntos que

considera esenciales en el campo de la traducción y sobre los que su modelo se aplica directamente:

In Chapter 4 we will be developing a theoretical model for the translation process; and in Chapters 5 through 11 we will be moving through a series of thematic fields within translation – people, language, social networks, cultural difference – in which this process must be applied. (Robinson, 2003, p. 50)

En suma, la propuesta didáctica de Robinson (2003) subraya el componente emotivo y reflexivo de la labor traductora en su modelo de traducción articulado en tres fases: abducción, inducción y deducción. En cuanto al componente léxico, podemos observar que para Robinson (2003) la palabra adquiere su significado en relación con el uso que los hablantes realizan del lenguaje. Por lo tanto, es solo a través de contexto como el traductólogo norteamericano propone un acercamiento al componente léxico. Para alcanzar este aprendizaje, este traductólogo propone un conjunto de actividades en donde la relajación y la reflexión son sus principales características, unas actividades que recuerdan en parte uno de los enfoques metodológicos de enseñanza de lenguas como es el modelo denominado *Suggestopedia*. Encontramos las propuestas de Robinson (2003) razonables, pero opinamos que los distintos recursos documentales electrónicos pueden desempeñar un papel importante en las etapas de abducción, inducción y deducción. Especialmente porque, a menudo, no es operativo esperar que un alumno/traductor pueda desplazarse a un país de lengua de origen ni que cuente con el tiempo de tránsito entre las tres etapas de Robinson (2003) de modo natural. Por último, en el momento de realizar una traducción y ante obstáculos traslativos, la abducción, inducción y deducción se realiza en el interior de un despacho que, con suerte está dotado con herramientas documentales electrónicas, que nosotros describiremos en el siguiente capítulo.

3.5 Léxico y traducción: una mirada interdisciplinar

Hemos podido comprobar que, aunque se reconoce la importancia que el componente lingüístico (y más concretamente el léxico) desempeña en el proceso traductor y aunque ciertos autores —Newmark (1988) o Baker (1992), por ejemplo— sí describen el papel de las palabras y el léxico en el proceso de trasvase, no se trata de manera sistemática. En un afán por completar nuestro conocimiento sobre la competencia léxica y sus principales componentes, resaltaremos algunas de las propuestas más destacadas procedentes del campo de enseñanza de segundas lenguas. Así, veremos las primeras aproximaciones

que marcan la trayectoria del desarrollo de esta competencia en el campo de la enseñanza de lenguas, como son las teorías que equiparan la competencia léxica con el conocimiento de la palabra y que, a su vez, sirven de punto de apoyo para posteriores enfoques como las teorías que afirman que la competencia léxica engloba, junto con el conocimiento de la palabra, niveles superiores como el mundo fraseológico.

Como vimos en los primeros apartados de nuestro trabajo, el componente léxico es parte fundamental de la competencia comunicativa. Sin duda, es de gran importancia tener un buen vocabulario que nos ayude a entender y tener confianza en nosotros mismos, que sea variado, preciso y se ajuste a nuestras necesidades, que nos ayude a comprender el significado exacto de lo que se oye y lo que se lee sin errores de comprensión y ayuda, a su vez, a no confundir palabras, permite hablar y escribir con facilidad y fluidez, hace que el discurso escrito y oral sea más interesante (rico en matices y exacto), posibilita adoptar el registro apropiado en situaciones formales e informales, y facilita la comunicación a niveles de mayor profundidad.

Comenzamos nuestra andadura en el campo de las segundas lenguas con el trabajo seminal sobre competencia léxica que realiza Richards (1976, p. 83) y que sirve de marco general para estudios sucesivos. Este estudioso especifica la naturaleza de la competencia léxica y detalla lo que supone conocer una palabra:

1. Knowing a word means knowing the degree of probability of encountering that word in speech or print. For many words, we also know the sort of words most likely to be found associated with the word.
2. Knowing a word implies knowing the limitations on the use of the word according to variations of function and situation.
3. Knowing a word means knowing the syntactic behaviour associated with the word.
4. Knowing a word entails knowledge of the underlying form of a word and the derivations that can be made from it.
5. Knowing a word entails knowledge of the network of associations between that word and other words in the language.
6. Knowing a word means knowing the semantic value of the word.
7. Knowing a word means knowing many of the different meanings associated with a word.

Como vemos, conocer una palabra engloba una variedad de aspectos entre los que se incluyen conocer

- a. La probabilidad de encontrar esa palabra con otras palabras en un contexto, las limitaciones que distintos contextos imponen sobre ella.
- b. El comportamiento sintáctico asociado con la palabra, la forma de la raíz y los derivados que a partir de ella se generan.
- c. Las asociaciones entre ella y otras palabras de la lengua.
- d. Su valor semántico, y saber los significados asociados con la palabra.

Lo novedoso de la propuesta de Richards (1976) lo encontramos en que, por esa época, un estudio del léxico no era una prioridad en la enseñanza de lenguas, sino que suponía una de las primeras incursiones que trataban de una forma exhaustiva el componente léxico y adelantaba campos de estudio como los análisis computacionales de extensos corpus o la investigación sobre registro, variaciones geográficas o sociales y el área del discurso.

Los componentes anteriormente mencionados por Richards (1976) se recogen y amplían en otras propuestas entre las que destacamos la establecida por Nation años más tarde (1990, 2013), donde se desmenuzan todos los aspectos relacionados con una palabra. Para Nation²¹ (1990, 2013), conocer una palabra supone esencialmente percibir su forma, significado y uso. A su vez, desglosa estos componentes en otros apartados (Tabla 3), y formula una serie de preguntas desde el punto de vista receptivo y productivo, es decir, tareas de reconocimiento y de producción respectivamente²². Las respuestas a las preguntas que plantea Nation nos permitirán, en último término, saber si conocemos exactamente una palabra:

-
- 21 La propuesta primigenia de Nation (1990) sirve de punto de partida para otros modelos que intentan esclarecer lo que supone conocer una palabra. Tal es el caso de Schmitt (2000), cuya propuesta se erige principalmente sobre la clasificación de Nation (1990). Este autor expone los distintos aspectos relacionados con el conocimiento de una palabra: forma escrita, forma hablada, conocimiento gramatical (categoría gramatical y morfología), significado, asociaciones y registro.
 - 22 El término receptivo transmite la idea de una entrada de lenguaje que recibimos desde otros individuos a través de la lectura o la escucha, es decir, el hablante percibe la forma de la palabra e intenta comprenderla. Se usa el término productivo cuando es el propio individuo quien produce formas de lengua al hablar o escribir, cuando quiere expresar un significado a través del habla o de la escritura.

Tabla 3: Aspectos relacionados con el conocimiento de una palabra (Nation, 2013)

Form	Spoken	R	what does the word sound like?
		P	how is the word pronounced?
	Written	R	what does the word look like?
		P	how is the word written and spelled?
	Word parts	R	what parts are recognizable in this word?
		P	what word parts are needed to express the meaning?
Meaning	Form and meaning	R	what meaning does this word form signal?
		P	what word form can be used to express this meaning?
	Concept and referents	R	what is included in the concept?
		P	what items can be concept refer to?
	Associations	R	what other words does this make us think of?
		P	what other words could we use instead of this one?
Use	Grammatical functions	R	in what patterns does the word occur?
		P	in what patterns must we use this word?
	Collocations	R	what words or types of words occur with this one?
		P	what words or types of words must we use with this one?
	Constraints on use (register, frequency...)	R	where, when, and how often would we expect to meet this word?
		P	where, when, and how often can we use this word?

Otra distinción que sigue la estela encabezada por Richards (1976) es la propuesta por Oxford & Scarcella (1994). En ella, las autoras consideran que conocer una palabra no es solo reconocerla o traducirla, sino que «knowing a word also involves being able to use the word communicatively in the context of purposeful interaction» (Oxford & Scarcella, 1994. p. 232). Vemos que el tono comunicativo de Canale & Swain (1980) y el carácter interactivo de la comunicación establecida de Bachman (1990) impregnan la definición de Oxford & Scarcella (1994) de lo que supone conocer una palabra. Para estas estudiosas de segundas lenguas, el conocimiento de una palabra está estrechamente relacionado con el conocimiento de la forma (pronunciación, ortografía y palabras derivadas), el uso gramatical, las colocaciones, función (frecuencia y adecuación) y asociación entre las distintas palabras y sus significados, una descripción muy en la línea de la descrita por Nation (1990, 2013).

Otros enfoques en torno a la competencia léxica beben claramente de los trabajos de Willis (1990) y Lewis (1993) que, sin duda, supusieron una revolución de la competencia léxica en el ámbito de segundas lenguas. De hecho, ambos autores defienden que el vocabulario debe ser uno de los componentes más importantes en el diseño de los sílabos y añaden en el estudio del léxico la dimensión fraseológica como uno de los componentes que se ha de tener en cuenta en la enseñanza del léxico. Incrementar la competencia léxica del alumno consistirá, por tanto, en la adquisición de vocabulario mediante la exposición a las unidades léxicas con la mayor frecuencia y el uso de todas las estrategias posibles. En definitiva, resulta reseñable que tanto Willis (1990) como Lewis (1993) concluyen focalizando la atención de enseñantes y aprendices en:

- El léxico: los distintos tipos de lo que ellos llaman *multi-word chunks*.
- Las destrezas receptivas.
- Actividades basadas en comparaciones entre el inglés y la lengua materna y en la traducción.
- El uso del diccionario como un recurso para un aprendizaje activo.
- Organizar los cuadernos de los alumnos.

A pesar de que Willis (1990) y Lewis (1993) son especialistas en segundas lenguas, estas conclusiones, como vemos, están muy vinculadas a procesos de traducción que requieren que los alumnos no se enfrenten a palabras aisladas, posean destrezas receptivas, contrasten entre lengua de partida y llegada, utilicen el diccionario y organicen su plan traductor. Esta nueva tendencia pedagógica, la aproximación léxica, se presenta con el eslogan de que el vocabulario es esencial para la adquisición idiomática. De forma resumida, los principios fundamentales de esta aproximación léxica son los siguientes:

1. La lengua consiste en un léxico gramaticalizado, no en una gramática lexicalizada.
2. La dicotomía gramática/vocabulario ha dejado de ser válida; gran parte del lenguaje está formado por unidades léxicas o componentes de palabras (*multi-word chunks*).
3. El elemento central de la enseñanza de lenguas es hacer a los alumnos conscientes de estas unidades y desarrollar su capacidad para manejarlas con éxito.
4. La enseñanza de las unidades léxicas recibe un estatus prioritario.
5. Las colocaciones se conciben como otro criterio para la organización del vocabulario.
6. El contenido y la secuencia de los programas deben estar determinados por la lingüística informática y el análisis del discurso.

7. La lengua se concibe como un recurso personal de comunicación, no como una idealización abstracta.
8. El éxito en el uso del lenguaje es un concepto más amplio que la precisión en el uso del lenguaje.
9. El lenguaje hablado recibe mayor atención que el escrito; la escritura se considera como un código secundario, con una gramática distinta a la lengua hablada.
10. La competencia pragmática, la fuerza comunicativa, precede y es la base de la competencia gramatical.
11. La gramática como estructura está subordinada al léxico.
12. El error gramatical es parte intrínseca del proceso de aprendizaje.
13. Los principios cognitivos desarrollados a través de las tareas están por encima de los productos lingüísticos de los ejercicios.
14. Las destrezas receptivas, especialmente la comprensión auditiva, se promueven casi con exclusividad.
15. El paradigma que se basa en la observación, la formulación de hipótesis y la experimentación sustituye al anterior: la presentación, la práctica y la producción.

Por tanto, conocer una palabra no se reduce a las categorías presentadas por Richards (1976), sino que la naturaleza del léxico se concibe ya a través de estas cuatro categorías:

- Palabras: unidades léxicas con valor pragmático y polipalabras.
- Colocaciones: combinación de palabras.
- Expresiones institucionalizadas: mundo de la idiomatidad.
- Estructuras o andamiajes oracionales: de naturaleza fija cuyo manejo es responsable de una mayor o menor fluidez.

Vemos que la naturaleza de la competencia léxica adquiere una nueva dimensión, al considerarse fundamental el desarrollo de las colocaciones y las frases idiomáticas como factor clave que determina la competencia léxica. Tras estos primeros pasos, el estudio del léxico se ha ampliado a otras esferas como distintos estudios sobre enfoques centrados en la dimensión fraseológica del léxico (Gyllstad, 2007; Moreno Jaén, 2009; Paquot, 2017).

Son muchas las propuestas que los estudios de segundas lenguas ofrecen sobre la competencia léxica y prácticamente podemos afirmar que todas ellas parten de un presupuesto común: el enfoque ofrecido por Richards (1976). Este autor nos recuerda que conocer una palabra está estrechamente relacionado con saber distinguir ciertos aspectos como la frecuencia, el uso, el comportamiento

sintáctico y gramatical, las colocaciones y, sin duda el significado. Este primer modelo sirve de punto de partida para otras propuestas como la de Nation (1990, 2013) o la de las estudiosas Oxford y Scarcella (1994), unos enfoques que completan y matizan la teoría primigenia de Richards (1976). Destacábamos también los avances representados por Willis (1990) y Lewis (1993), en donde el interés no solo se centra en el conocimiento del léxico sino en el conocimiento de las colocaciones y las frases idiomáticas como eje central de la competencia léxica. Hemos querido plasmar las propuestas primigenias en cuanto al léxico en la disciplina de segundas lenguas, si bien hay que matizar que, como hemos indicado antes, la evolución de los estudios es constante (Ježek, 2016; Murphy, 2010).

Todo lo mencionado hasta ahora nos pueden servir para acercarnos a la competencia léxica del traductor en la TISP, es decir, qué aspectos de la palabra son necesarios para que el traductor e intérprete en la TISP realice la tarea de trasvase de forma eficiente y eficaz. Para un traductor, parece imprescindible conocer la forma, el significado y el uso de las palabras, puntos destacados en la clasificación de Nation (1990, 2013). Asimismo, se hace necesario poseer un amplio caudal de palabras y conocerlas en profundidad. Y no podemos olvidar, la importancia de las colocaciones y las frases idiomáticas, una dimensión que sin duda caracteriza el conocimiento de una lengua. En suma, podemos afirmar que una mirada interdisciplinar al campo de la enseñanza de segundas lenguas puede aportar importantes beneficios a los estudios de traducción, al menos al campo que nosotros estamos investigando, como es el del desarrollo de la competencia léxica para el traductor e intérprete en la TISP. Todas las propuestas y clasificaciones descritas nos pueden servir para diseñar una propuesta de competencia léxica que exponemos en la siguiente sección.

3.6 Competencia léxica traductora aplicada a la TISP

En este último apartado recogemos una propuesta para el desarrollo de la competencia léxica traductora aplicada a la TISP. Para ello se toma como modelo y punto de referencia trabajos realizados con anterioridad (Sánchez Ramos, 2007, 2013, 2017a), que, a su vez, partían de estudios de lingüistas consagrados en el campo de la enseñanza de lenguas (Nation, 1990, 2013), así como de diversas propuestas teóricas y didácticas referentes dentro de la traductología (Hatim & Mason, 1990). Este enfoque de competencia léxica traductora aplicada a la TISP se presenta como un indicador para futuros estudios sobre el desarrollo del componente léxico para la traducción e interpretación en la TISP, que sirva para marcar los pasos de un diseño curricular en el que el principal objetivo sea potenciar los recursos léxicos del traductor e intérprete en la TISP. Desde el

punto de vista conceptual, la competencia léxica traductora aplicada a la TISP supone (a) (re)conocer la estructura y el funcionamiento del sistema léxico de las lenguas implicadas en el proceso de trasvase, (b) dominar su uso con vistas para la comprensión y/o producción de textos en los distintos contextos y (c) adaptar el léxico a los presupuestos culturales de las lenguas implicadas. Por tanto, requiere principalmente el conocimiento de aspectos lingüísticos (pragmáticos y contextuales) y, en su defecto, documentales. De esta definición se deduce que nosotros no abogamos por el estudio de palabras aisladas, sino principalmente en contexto. Podríamos afirmar, por tanto, que nuestra aportación se enmarca dentro de una perspectiva discursiva, como hemos señalado anteriormente, en donde el significado de una palabra se define gracias a la relación que mantiene con las demás unidades léxicas de su entorno. De esta manera, la elección de unidades léxicas estaría determinada en último término por la tipología textual, los niveles del lenguaje, el registro, etc.

Nuestra propuesta de competencia léxica traductora aplicada a la TISP queda del siguiente modo (Tabla 4):

Tabla 4: Competencia léxica traductora aplicada a la TISP (¿qué tiene que saber un traductor e intérprete para conocer en profundidad una palabra?)

1. FORMA	2.SIGNIFICADO	3. USO
1.1 Pronunciación	2.1 Tipos de significado	3.1 (Cotexto)
1.2 Ortografía	2.1.1 Sig. referencial	3.1.1 Sintaxis
1.3 Derivación	2.1.2 Sig. diferencial	3.1.2 Colocaciones Colocaciones léxicas
1.4 (Afijación, composición, conversión)	2.1.3 Sig. connotativo	
Forma gramatical	2.1.4 Sig. contextual	
	2.1.5 Sig. cotextual	
	2.1.6 Sig. metafórico	
	2.2 Asociaciones	3.2 (Contexto)
	2.2.1 Sinonimia	3.2.1 Dimensión comunicativa Usuario: dialecto/ idiolecto Uso. Registro (campo, tenor, modo)
	2.2.2 Antonimia	
	2.2.3 Hiponimia	
	2.2.4 Homonimia	3.2.2 Dimensión pragmática Función ilocutiva
	2.2.5 Polisemia	
		3.2.3 Dimensión semiótica Género Discurso Texto: tipología textual, cohesión

El modelo encierra puntos esenciales que constituyen los elementos que el docente tratará de enseñar al alumnado de traducción e interpretación en la TISP sobre qué es la competencia léxica traductora o qué supone conocer una palabra tanto desde el punto de vista receptivo como productivo en las dos lenguas de trabajo (en nuestro caso el inglés y el español). Esta división entre forma, significado y uso es artificial, pero a la vez útil para describir el léxico con gran detenimiento. Claramente, en la realidad estas tres categorías no aparecen aisladas sino siempre vinculadas, es decir, no existe significado sin forma, significado sin uso, etc. Separar estos tres componentes, sin embargo, nos permite adentrarnos en un estudio individualizado de cada uno de ellos e identificar subcomponentes útiles para investigaciones empíricas y propuestas didácticas.

En cuanto a la forma (apartado 1 de la tabla), señalamos la importante tarea de reconocimiento y producción de léxico (tanto para el traductor como para el intérprete) en el plano oral (pronunciación, apartado 1.1) y en el plano escrito (ortografía, apartado 1.2) en una y otra lengua, si bien para traductores e intérpretes de lengua materna español, la pronunciación del español no conlleva una dificultad extrema. En este apartado puede observarse una referencia a las propuestas sobre competencia traductora de Bell (1991) o PACTE (2000, 2001, 2003, 2009, 2011), que ya hablaban de pronunciación y ortografía como elementos de la competencia gramatical, una competencia, que, recordemos, forma parte de la competencia lingüística. Otro aspecto que caracteriza el componente formal está muy relacionado con los mecanismos de derivación (apartado 1.3 de la tabla). Conocer una palabra supone además saber determinar cuáles son sus más inmediatos constituyentes y ser consciente de que una identificación y comprensión de los mismos permite, en cierta medida, la comprensión del significado total de las palabras (por ejemplo, *man+ly/un+man+ly/un+man+li+ness*). Baker (1992) se hace eco de la importancia de la derivación desde su propuesta didáctica. Esta traductóloga nos habla de diferencias en la forma cuando comenta la dificultad que algunos traductores encuentran al no poder proporcionar un equivalente adecuado debido, en gran parte, a que «certain suffixes and prefixes which convey propositional and other types of meaning in English often have no direct equivalents in other languages» (Baker, 1992, p. 24). Este componente se desgaja en afijación, composición y conversión (Pérez Basanta, 1999). El traductor tiene que saber identificar los procesos de afijación de la lengua meta —proceso de añadir prefijos y sufijos a la raíz para modificar o cambiar una categoría gramatical— y conocer qué carga semántica aporta cada uno de ellos, ya que, en la traducción el empleo de afijos puede requerir un uso creativo de la lengua. Junto al proceso de afijación (de prefijos, infijos y sufijos anteriormente comentado), podemos mencionar el de composición, proceso mediante el cual se unen dos

o más palabras independientes que pueden aparecer por separado en otras circunstancias. El último de los procesos derivativos es el de la conversión, donde un elemento cambia su categoría gramatical sin cambiar la forma (por ejemplo, *judge*). Por último, se incluyen bajo este apartado las peculiaridades morfológicas relacionadas con la forma gramatical (apartado 1.4 de la tabla) que pueden caracterizar a las palabras. Así, en el caso de la lengua B (inglés), los discentes tienen que considerar las peculiaridades relacionadas con la inflexión de las distintas categorías gramaticales (sustantivos, verbos y adjetivos) y conocer los cambios que pueden producirse (plurales irregulares, grados del adjetivo, verbos irregulares, etc.). En cuanto a la lengua A (español), el estudiante debe estar familiarizado con los problemas relativos al género, al número, conjugación de los verbos irregulares más frecuentes, etc. A veces damos por asumido que esto último no supone ningún problema para hablantes nativos de español, pero los docentes sabemos que no hemos de confiar en estas presuposiciones.

Tras el estudio de la forma, se encuentra el significado. Se distinguen distintos tipos de significado (apartado 2.1 de la tabla) y asociaciones (apartado 2.2 de la tabla). El significado de las palabras se nos ha presentado entre los distintos teóricos como uno de los principales problemas a los que el traductor tiene que hacer frente (Baker, 1992; Bell, 1991; Newmark, 1988; Vinay & Darbelnet, [1958] 1995). De hecho, estudiosos como Vinay & Darbelnet ([1958] 1995) proponen una metodología traductora centrada en la distinción semántica de las palabras, lo que nos puede dar una idea del papel tan decisivo que juega el significado en la didáctica de la traducción. Newmark (1988) también señala la importancia de captar los distintos significados de una palabra (significado físico, figurado, técnico y coloquial). Baker (1992) emplea una terminología distinta a la hora de distinguir la tipología semántica. Se vale de la descripción de Cruse (1986) y habla de significado proposicional, expresivo, presuposicional (donde incluye las restricciones selectivas y las restricciones colocacionales) y el alusivo (incluye dialecto y registro). Así, hacemos del significado un rasgo esencial en la formación del traductor y, cómo no, de nuestro modelo de competencia léxica traductora. Consideramos que un conocimiento profundo de los distintos significados que encierra una palabra se hace imprescindible en un modelo de esta naturaleza. El traductor ha de ser capaz de reconocer y captar los distintos significados del texto origen para, luego, trasladarlos, en la medida de lo posible, al texto meta. En este caso, distinguimos entre: significado referencial (apartado 2.1.1 de la tabla) o literal de las palabras, significado diferencial o el definido por contraste con otros vocablos (apartado 2.1.2 de la tabla), significado connotativo (apartado 2.1.3 de la tabla) o carga asociativa que conllevan algunas palabras, significado contextual (apartado 2.1.4 de la

tabla) o el significado de la palabra dependiendo de la situación o contexto en el que se produce, significado cotextual (apartado 2.1.5 de la tabla) o el significado que la palabra posee según los elementos lingüísticos que la acompañan, significado metafórico (apartado 2.1.6 de la tabla) o sentido figurado que presentan algunas palabras. Otro componente destacado bajo el epígrafe de significado es el de asociaciones (apartado 2.2 de la tabla): sinonimia (normalmente parcial) (apartado 2.2.1 de la tabla, antonimia (apartado 2.2.2 de la tabla), hiponimia (apartado 2.2.3 de la tabla), homonimia (apartado 2.2.4 de la tabla), polisemia (apartado 2.2.5 de la tabla).

Por último, en relación al uso, la clasificación queda dividida en dos bloques: cotexto (apartado 3.1 de la tabla) y contexto (apartado 3.2 de la tabla). Veíamos en apartados anteriores —como ya nos advertían Vinay & Darbelnet ([1958] 1995) y nos repetía Baker (1992)— los elementos que rodean a las palabras (cotexto) son fundamentales a la hora de distinguir su significado. A su vez, desde las distintas propuestas didácticas, el contexto se presentaba también como pieza clave para determinar el significado exacto de la palabra (Baker, 1992; Hatim & Mason, 1990). Bajo el primer epígrafe (cotexto), se engloban las siguientes categorías: sintaxis (apartado 3.1.1 de la tabla) y colocaciones (apartado 3.1.2 de la tabla). De un lado, diversos autores nos han advertido a lo largo del capítulo 3 de la importancia del contenido sintáctico (Baker, 1992; López Guix & Minett-Wilkinson, 1997; Rossell Ibern, 1996). Un traductor ha de ser consciente de aspectos tan fundamentales como el orden de las palabras y las cuestiones de tema y rema, elementos claramente relacionados con el uso. De otro, no hay que olvidar que las colocaciones, y nosotros nos detendremos en las colocaciones léxicas, suponen un escollo importante principalmente en la producción de registros especializados en la TISP, como puede ser el ámbito biosanitario y el jurídico. Las colocaciones hacen referencia al fenómeno lingüístico por el que ciertas palabras coaparecen en un contexto concreto y muestran, a su vez, unas propiedades combinatorias propias y semánticas (Corpas Pastor, 1997; Stubbs, 2002,). Corpas Pastor (1997, p. 66) las define de este modo:

También denominaremos colocación a las combinaciones así resultantes, es decir, a las unidades fraseológicas formadas por dos unidades léxicas en relación sintáctica, que no constituyen, por sí mismas, actos de habla ni enunciados; y que, debido a su fijación en la norma, presentan restricciones de combinación establecidas por el uso, generalmente de base semántica: el colocado autónomo semánticamente (la base) no sólo determina la elección del colocativo, sino que, además, selecciona en éste una acepción especial, frecuentemente de carácter abstracto o figurativo.

En cuanto a la clasificación de las colocaciones proponemos también la de Corpas Pastor (1997). Así, y de máxima importancia para el discurso especializado de la TISP, pueden distinguirse los siguientes tipos de colocaciones léxicas

1. Sustantivo + preposición + sustantivo: secreción de insulina.
2. Sustantivo + adjetivo: enfermedad crónica.
3. Adverbio + adjetivo: gravemente herido.
4. Verbo + adverbio: evolucionar favorablemente.
5. Sustantivo (suj.) + verbo: donde el nombre ejerce la función de sujeto: el corazón bombea, la glucosa sube.
6. Verbo + (preposición) + sustantivo (COD): el nombre funciona como objeto directo en esta ocasión: hacer un análisis, prescribir un medicamento, consultar al médico²³.

El siguiente apartado se centra en el contexto (apartado 3.2 de la tabla, donde se emplea la terminología de Hatim & Mason (1990) y se distingue entre:

1. Dimensión comunicativa (apartado 3.2.1 de la tabla), que incluye las variedades lingüísticas relacionadas con el usuario (dialecto/idiolecto) y el uso (registro):
 - Usuario. La primera distinción, usuario, está estrechamente relacionada con el aspecto fónico (Hatim & Mason, 1990) y comprende la variedad geográfica, temporal, social, formas estándar/no estándar y el llamado idiolecto. El traductor e intérprete en la TISP, por tanto, ha de ser consciente de todas estas variaciones, ya que sin duda tendrá que saber reconocerlas en los distintos textos. Por ejemplo, cuando hablamos de variación geográfica, no hay duda que uno de los principales marcadores de esta variedad lo encontramos en el léxico, junto con otros aspectos como el plano fonológico. Tal es el caso de la distinción inglés británico/inglés estadounidense. Podemos también ver en el idiolecto la relevancia del léxico. El idiolecto, o «the individuality of text user» (Hatim & Mason, 1990, p. 43), supone un uso individualizado de las lenguas, lo cual incluye el uso o la preferencia de ciertos patrones fonológicos, léxicos, sintácticos y estilísticos. En definitiva, vemos que el traductor e intérprete tiene que saber segmentar las distintas variaciones lingüísticas (reconocer) y trasladar (producir) estas variaciones al texto meta.

23 Los ejemplos han sido extraídos de Toledo Báez & Martínez Llorente (2018), que también siguen dicha clasificación en su trabajo.

- Uso. La variación relacionada con el uso (registros) también está vinculada con el plano léxico, como así lo establecen Hatim & Mason (1990, p. 39): «use-related varieties are known as registers and, unlike dialects, differ from each other primarily in language form (e.g. grammar and lexis)». El discente tiene que saber identificar o detectar los registros que se empleen en las distintas ocasiones sociales a las que correspondan los textos que han de traducir. Por ello, el discente ha de estar familiarizado con una amplia gama de variedades lingüísticas en las lenguas implicadas en el proceso de traducción y ha de saber comprenderlas y producirlas.
- 2. Dimensión pragmática (apartado 3.2.2 de la tabla), que distingue la carga ilocutiva de las palabras. Los mensajes van cargados de intenciones, unas intenciones que el traductor ha de saber distinguir y trasladar a la lengua meta. Esta carga ilocutiva la encontramos principalmente en el significado connotativo de las palabras. De ahí la importancia de conocer los distintos significados y matices pragmáticos. Vemos aquí claramente la interacción que se produce entre los distintos componentes de la competencia léxica traductora, como consecuencia de la relación directa entre forma, significado y uso. El traductor tiene que captar la intención del mensaje —reflejada en gran parte en la carga semántica de las palabras— y saber plasmarla en el texto. Si el traductor conoce en profundidad estos matices pragmáticos, no hay duda que el trasvase se verá en último término beneficiado.
- 3. Dimensión semiótica (apartado 3.2.3 de la tabla), que distingue entre convenciones socioculturales (también conocidas como referencias culturales) y sociotextuales. El traductor ha de estar familiarizado con esta división y conocer las convenciones léxicas vinculadas a ella. De estas últimas los autores distinguen entre:
 - Género. El género nos transmite unas situaciones específicas y, en definitiva, relaciona el plano situacional (lo que hacemos) con el plano expresivo (cómo lo decimos). El traductor ha de saber reconocer, por ejemplo, los distintos tipos de géneros y, quizás aún más importante, conocer las convenciones de determinados géneros en una y otra lengua. El traductor tiene que seleccionar el léxico más adecuado a cada género si quiere realizar con éxito el trasvase.
 - Discurso. Esta convención es un fiel reflejo del pensamiento ideológico de los hablantes y el traductor puede conocer sus principales características a través de léxico.
 - Textos. Por último, el interlocutor tiene que organizar de alguna forma lo que quiere expresar y, de este modo, recurre a los textos. Hatim & Mason

(1990) distinguen entre textos expositivos, argumentativos y exhortativos o instructivos. Cada uno de ellos muestra unas convenciones definidas. Por ejemplo, los textos expositivos, cuya finalidad es informar al destinatario, emplean un tono y una selección léxica neutra. Los textos argumentativos, lejos de ser imparciales, están impregnados de un carácter persuasivo, una característica que queda patente también en la selección léxica, sobre todo, en la carga semántica de las palabras. Y, por último, los textos instructivos muestran un tono más directo. Incluido en el plano semiótico encontramos también la ideología. El papel del léxico también es aquí decisivo. La selección léxica ofrece formas de expresar nuestras ideas. Conocer una palabra supone conocerla en contexto y cotexto, por lo que conocer léxico también significa entender los mecanismos de cohesión que establece dicha palabra con su entorno (y que completan o restringen el significado de dicha palabra). Existen diversos mecanismos para lograr la cohesión de un texto: referencia, substitución, elipsis, uso de conectores y cohesión léxica (Halliday & Hasan, 1976). Es esta última la que nos interesa para nuestra descripción de competencia léxica. La cohesión léxica puede establecerse a través de las repeticiones o reiteraciones. Estas repeticiones pueden ser idénticas o bien emplear las relaciones de sinonimia o hiperonimia para sustituir el elemento léxico. Teniendo en cuenta estos mecanismos, se produce lo que Baker (1992) denomina redes léxicas. Son estas redes las que dotan al texto de la cohesión necesaria. El traductor tiene que conocer cómo trasladar estos mecanismos de cohesión de una lengua a otra, ya que en algunos casos es imposible reproducir en su totalidad estas redes.

CAPÍTULO 4

FUNDAMENTOS PRÁCTICOS PARA LA TISP: DOCUMENTACIÓN DIGITAL Y LA TISP

Junto con su 'lucha' por abrirse camino y consolidarse en los estudios de traducción, la TISP es fiel reflejo de la transformación o cambio que, como otras disciplinas, la era digital está ejerciendo en el propio proceso de transferencia de la información. Esta transformación va desde la implantación de la tecnología, por ejemplo, en el quehacer diario y ejercicio de la profesión, hasta la propia gestión y búsqueda de dicha información. En este sentido, como bien señala Sales Salvador (2006, p. 72), la documentación tiene unas funciones bien definidas, que, en el caso de la traducción, serviría para «resolver las necesidades informativas que afloran tanto en el análisis del texto de la lengua y el sistema cultural de partida como aquellas relacionadas con la síntesis o reexpresión del texto en la lengua y sistema cultural de llegada». Y, claramente, la TISP debe cubrir estas necesidades tanto de corte lingüístico-textual como cultural.

La llegada de internet y el uso generalizado de la tecnología en diversos ámbitos ha cambiado radicalmente la manera en la que se lleva a cabo la labor documental, y es que esta revolución tecnológica ha tenido una gran influencia en la forma que tiene, por ejemplo, un traductor de acceder a la información que necesita en las distintas fases del proceso de traducción. De hecho, Corpas Pastor (2012, p. 81) comenta la estrecha relación existente entre los procesos documentales y la competencia tecnológica, por lo que se refiere a fuentes documentales electrónicas. Encuentra que la relación es tan cercana que se podría hablar de una

competencia tecnológica informacional para referirnos a la capacidad de seleccionar y manejar de forma adecuada las tecnologías de la traducción y la documentación electrónica necesarias para la preparación, producción y evaluación profesional de las producciones de traductores e intérpretes.

Este último capítulo se centrará en la documentación digital como fuente de acceso a la información para el traductor e intérprete de la TISP a la vez que como recurso para el desarrollo y adquisición de la llamada competencia léxica traductora en la TISP, y que hemos descrito en el capítulo anterior. Se propondrán tres recursos digitales que consideramos esenciales en la formación documental en la TISP hoy en día, como son las fuentes lexicográficas electrónicas (p. ej.,

diccionarios electrónicos), los corpus y programas de concordancias, la traducción automática y las tareas de posesición.

4.1 La documentación aplicada a la traducción

La TISP y la disciplina conocida como documentación comparten ciertas características en cuanto a su trayectoria. Si tomamos las palabras de Sales Salvador (2006, p. 22) en referencia a la documentación, podríamos afirmar que se trata de dos disciplinas que han experimentado un progreso «rápido y sólido». Los estudios de documentación en España, si bien comenzaron su recorrido algo más tarde respecto al resto de países europeos, se consolidaron a mediados del siglo XX. Como apunta Abadal Falgueras (1994), no fue hasta la década de los 60 cuando la documentación empieza a abrirse paso. Y es que, al igual que ha ocurrido con la TISP, la publicación de monografías especializadas, la proliferación de grupos de investigación, la celebración de foros, seminarios y congresos especializados, supusieron el arranque, evolución y consolidación de la disciplina tal y como la conocemos hoy en día²⁴. La documentación es un proceso informativo de recuperación y transmisión de conocimiento, caracterizado por la transversalidad y que aparece de manera puntual en todas las áreas del conocimiento. Retomamos las definiciones ofrecidas por Elena (1996, p. 79), quien identifica la documentación como «la recolección, almacenamiento, clasificación y selección, difusión y utilización de todos los tipos de información», y la de Lerat (1997), que la perfila y admite que se trata de una recolección sistemática y que el resultado de recolección y consulta suele ser, por lo general, especializado.

La vinculación entre la documentación y la traducción también ha sido objeto de estudio en diversos trabajos, como puede ser Palomares Perraut (2000) o Gonzalo García & García Yebra (2004). Sin duda, esta relación tan cercana queda patente en la inclusión de la documentación dentro de los distintos planes de estudios de traducción e interpretación (Márquez, 2009; Recoder-Sellarés & Cid-Leal, 2004). Y es que la formación documental es clave en todo proceso de traducción como es la comprensión del texto origen y la reexpresión del mismo, lo que permite la obtención de información relativa al texto origen, bien sea conceptual, terminológica o fraseológica. A su vez, la documentación destaca por su carácter práctico y «utilitario» (Merlo Vega & Arroyo Izquierdo, 2013). Como bien indican estos autores, la documentación está presente en las tres funciones

24 Remitimos a la obra de Sales Salvador (2006, pp. 22–24) para un análisis más exhaustivo de la evolución de la documentación.

del discurso semántico del que nos habla Munday (2012), como son la función conceptual (saber entender el texto origen), la función interpersonal (aplicar los distintos contextos) y la función textual (reexpresión del texto origen), es decir, gracias a la documentación se puede llegar a comprender el texto origen, se accede a los diversos matices del mismo y se facilita la expresión del texto origen (Merlo Vega & Arroyo Izquierdo, 2013, p. 120).

La documentación aplicada a la traducción forma parte de «la (inter)disciplina de la documentación en traducción e interpretación» (Sales Salvador, 2006, p. 59)²⁵, y su nacimiento va de la mano de la propia consolidación de los estudios de traducción. Surge esencialmente de la observación de las necesidades propias de todo traductor e intérprete y su forma de integrar las tareas documentales en su quehacer diario, es decir, la organización y administración de recursos informativos, el desarrollo de técnicas de acceso y consulta de las distintas fuentes documentales, la selección y uso de la información (Merlo Vega & Arroyo Izquierdo, 2013). Creemos oportuno ofrecer la definición que Sales Salvador (2006) propone de la misma, tomando como punto de partida el trabajo de Palomares Perraut (2000, pp. 15–17):

[...] la documentación aplicada a la traducción es la disciplina que se encarga de guiar a quienes traducen en el proceso de identificación y resolución de necesidades informativas o problemas documentales en contexto, con el objetivo de lograr una traducción de calidad, lo que supone poseer un buen conocimiento y saber utilizar las fuentes de información disponibles y adecuadas a cada problema, así como saber manejar adecuadamente los sistemas de acceso, gestión, recuperación y utilización de esa información.

En línea con las últimas palabras de la anterior cita, no hay duda de que la digitalización en la que nos encontramos facilita en gran parte el acceso a la información, pero también puede llegar a ser un gran obstáculo. Así, no podemos olvidar las palabras de Pinto Molina (2005: 19):

La información es un recurso en alza y en proceso de superabundancia incontrolada. Su crecimiento exponencial hace que la mitad de la información de la que hoy se dispone se haya acumulado en los últimos cincuenta años. Pero no solo es la cantidad y acopio elevado de datos lo que hace evolucionar constantemente a nuestra sociedad: el uso racional, ordenado, productivo e inteligente de la información se configura como el factor primordial de desarrollo. Las organizaciones, las empresas, los grupos sociales

25 Sales Salvador (2006), apoyada en la distinción de López Yepes (1995) y su aplicación a la traducción por Palomares Perraut (1997), distingue entre documentación especializada en estudios de traducción o documentación traductológica, que es aquella que recoge y difunde toda la información relacionada con la traducción, y documentación aplicada a la traducción.

y, en definitiva, los individuos tienen la capacidad de transformar todo ese volumen de información en conocimiento inteligente y en saber productivo.

En relación con este vínculo entre la documentación y la competencia tecnológica que hemos señalado en la introducción de este capítulo y el saber utilizar la información que buscamos, Alcina, Soler, & Estellés (2005, p. 222) subrayan dos cambios fundamentales que han surgido en el proceso de documentación tras el auge de internet: la manera en la que se busca información y también el tipo de información que se puede encontrar:

La búsqueda de información ha cambiado porque a) el traductor puede hacer las búsquedas sin salir de su despacho [...] y b) la información a la que puede acceder a través de Internet es notablemente superior en cantidad y variedad. Por otra parte, también ha cambiado respecto a qué tipo de información puede buscar porque ahora, junto a la búsqueda de contenido temático y equivalencias terminológicas, el traductor puede obtener textos especializados de diferentes tipos textuales y niveles de especialización.

Llegado este punto, cabe mencionar que la documentación guía al traductor en su proceso de traducción, y le permite identificar las necesidades informativas en cada tarea traslativa, a la vez que permite la identificación de las fuentes documentales necesarias más adecuadas en cada una de ellas. Se trata, por tanto, de una parte indiscutible del proceso traductor. Como hemos visto anteriormente, la documentación suele ser en gran parte especializada (Lerat, 1997). Y no podemos estar más de acuerdo, principalmente debido a la ingente cantidad de recursos documentales con los que todo usuario cuenta en la actualidad. Tal y como indica Márquez (2009), la documentación ha perdido su carácter generalista, ya que su carácter práctico y operativo se hace efectivo en un contexto específico dentro de un determinado ámbito del saber, y establece una relación bilateral con los contextos especializados.

Es por ello que el caso de la traducción especializada es especialmente relevante en cuanto a, de un lado, el acceso a las fuentes adecuadas y, de otro, la selección de la información necesaria. El traductor especializado deberá abarcar distintos tipos de documentación. El estudio de Orozco Jutorán (2012) es muy acertado en este sentido, pues distingue los distintos tipos de documentación que todo traductor especializado debe dominar: la documentación temática o conceptual, la terminológica y la contextual y co-textual. En primer lugar, y relacionado con la documentación temática, es labor del traductor e intérprete el adquirir los conocimientos necesarios de un determinado campo de especialidad para una adecuada comprensión del texto (Orozco Jutorán, 2012, p. 222). La autora menciona los tesauros y obras que varían en su grado de especialización (textos divulgativos, textos escritos por especialistas) entre los recursos que

pueden ayudar en la documentación temática. En cuanto a la documentación terminológica, la identificación y comprensión de los términos especializados del texto origen es crucial, al igual que las palabras de uso general y que adquieren un significado especializado según su uso. Las obras que la autora propone son, en este caso, de corte lexicográfico (diccionarios generales, especializados, glosarios, bases de datos terminológicas o diccionarios visuales especializados). Por último, la documentación contextual y cotextual, en donde, y en palabras de la estudiosa: «el traductor debe comprobar que la macroestructura y la microestructura del TM [texto meta] sean adecuadas a la función del TM [texto meta] y que este se lea de forma fluida y natural por parte del lector final [...]» (Orozco Jutorán 2012, p. 225), y destaca el uso de los textos paralelos como principal fuente documental.

4.2 Documentarse en la TISP: una descripción de necesidades

La era digital en la que vivimos facilita un proceso de documentación rápido y eficaz, siempre y cuando dicho proceso esté guiado y se sepa dónde y cómo buscar información en internet (Sánchez Ramos & McCarroll, 2019). El proceso documental, como ha quedado expuesto en el anterior epígrafe, se entiende como la adquisición de conocimiento necesario previo a la traducción o interpretación. Por ejemplo, ante una situación de traducción sanitaria en la TISP (p. ej., traducción de un consentimiento informado), un traductor puede acudir a las fuentes documentales para obtener información temática (comprender el texto) e información terminológica/fraseológica (resolver cuestiones de vocabulario especializado). En el primer caso (información temática), es labor del traductor adquirir los conocimientos necesarios de un determinado campo de especialidad, a los que puede accederse a través de obras que varían en su grado de especialización (textos divulgativos, textos escritos por especialistas) dependiendo de su encargo de traducción. Por otro lado, en lo referido a la información terminológica/fraseológica, la identificación y comprensión de los términos especializados de un determinado campo de especialización será también crucial. Sin embargo, uno de los mayores problemas con los que cuenta el traductor e intérprete es la falta de tiempo para dicha preparación documental y terminológica, y la dificultad que la propia especialización del encargo puede acarrear. Y es ahí donde el buen uso de los distintos recursos documentales, como las bases de datos terminológicas, glosarios especializados o los corpus, es clave para reducir el periodo de preparación de una tarea de traducción o interpretación. La preparación documental y terminológica en la TISP es fundamental debido, esencialmente, al componente social del mismo y la especificidad de la situación

en la que puede llegar a producirse y la precisión léxica que requiere. Es, por tanto, de máxima importancia dotar a los futuros traductores e intérpretes en la TISP de los recursos documentales y terminológicos necesarios para que sean capaces de realizar su tarea con éxito. Es por ello que, como junto con la gestión documental y terminológica, añadiríamos la necesidad de desarrollar estrategias de búsqueda en internet, conocer distintos formatos digitales, programas informáticos de descarga de información en la red y herramientas de tratamiento de textos, por ejemplo, para así poder elaborar su propio material documental que no es otro que material real, o lo que es lo mismo, utilizar la web como fuente para la creación de material auténtico.

La documentación supone uno de los pilares sobre los que debe asentarse la formación de todo traductor e intérprete en general, y principalmente debe tenerse muy en cuenta en los ámbitos especializados, como es el caso de los servicios públicos, ya que los traductores e intérpretes de la TISP ejercen su trabajo en contextos muy específicos y en situaciones que, en algunos casos, pueden ser muy delicadas (relación paciente-doctor, interpretación judicial, entre otras). El proceso de documentación en estos casos, por tanto, será clave. Y es que la traducción, entendida como proceso comunicativo, se debe a una comprensión del texto original y una reexpresión como texto meta, donde los conocimientos lingüísticos y documentales son inexcusables. De una buena documentación dependerá que el traductor e intérprete adquiera los conocimientos temáticos, terminológicos, fraseológicos y textuales necesarios para llevar a cabo el proceso de trasvase.

Este engranaje de adquisición de conocimientos durante el proceso traductor se conoce de forma generalizada como competencia documental (Pinto Molina & Sales Salvador, 2008). Dicha competencia también denominada competencia heurístico-documental, competencia profesional e instrumental (Rabadán & Fernández, 2002), engloba cuatro competencias fundamentales: 1) cognitiva, relacionada con el conocimiento necesario para realizar la práctica traductora; 2) informativo-digital, relacionada con el dominio de plataformas y diversas herramientas informáticas; 3) comunicativa, relacionada con la interacción entre los distintos actores implicados en el proceso traductor; y 4) procedimental, relacionado con la aplicación de los conocimientos adquiridos. En relación con la TISP, esta competencia adquiere aún más importancia por la especificidad de la misma y la necesidad de encontrar los recursos adecuados. Valero-Garcés (2005b, p. 109) explica que el profesional de la TISP «se enfrenta a textos que aparentemente utilizan el lenguaje coloquial (escrito o hablado) pero que también contienen lenguajes de especialidad (médica, jurídica, farmacológica, administrativa, tema laboral, etc.)». Tratar estos lenguajes de especialidad y resolver los

problemas que surgen exige del profesional una documentación adecuada. Dentro de TISP, conocer las distintas fuentes de documentación²⁶, saber utilizarlas y seleccionar las más adecuadas de acuerdo a la tarea asignada, debe formar parte de la tarea diaria de un traductor e intérprete. Como bien señala Sánchez Ramos (2017b, p. 179):

La documentación, ya sea en formato papel o electrónico, se supone como uno de los pilares básicos de la formación del traductor e intérprete, y aún lo es más en el caso de TISP, ya que los contextos comunicativos suelen ser muy específicos y el acceso a la información suele ser más sesgada. La comprensión del texto original y la re-expresión del mismo se deben al éxito y buen uso que el traductor haga de sus conocimientos lingüísticos y documentales (terminológicos, fraseológicos y textuales), entre otros, formando parte estos últimos de la denominada competencia documental.

Si hablamos de documentación en la TISP hay que tener también muy en cuenta el material textual, es decir, la tipología textual con la que el traductor de la TISP trabaja. Por ejemplo, gran parte de dicho material textual es informativo. Tomemos como muestra el ámbito de la traducción jurídico-administrativa, que se ocupa de la regulación de los procesos legales que se establecen entre las autoridades judiciales y los ciudadanos de un determinado país. Este tipo de textos son recurrentes dentro de la TISP, y van, según la tipología de géneros jurídicos establecida por Borja (2000), desde formularios de reclamación, requerimientos de comparecencia a sentencias, apelaciones u órdenes de detención. Concretamente, los documentos relacionados con los procedimientos penales (p. ej., citaciones, acusaciones y sentencias) suelen ser los más recurrentes en la TISP (Aldea Sánchez et al., 2002, p. 84). En cuanto a la finalidad, como bien indican Sánchez Ramos & Vigier Moreno (2016), el tipo de traducción legal que se encuentra con más frecuencia en TISP sirve primordialmente para fines informativos y los textos traducidos son, en su mayoría, descriptivos, donde los propósitos comunicativos están claramente orientados hacia el receptor del texto de destino, en lugar de centrarse de forma prominente en la precisión y fidelidad con respecto al texto de origen. En el caso del ámbito sanitario, es frecuente encontrar textos que versan sobre temas de salud general, folletos informativos, consentimientos informados, impresos o formularios. El profesional de la TISP deberá recurrir a fuentes documentales para conseguir información sobre el texto original, para

26 Remitimos a Carrizo Sainero, Irureta-Goyena & López Quintana (2000), Gonzalo García, (2004); Merlo Vega (2004), Merlo Vega & Arroyo Izquierdo (2013); Mayor Serrano (2010) o Recoder-Sellarés & Cid-Leal (2004) para una descripción detallada de los distintos tipos de fuentes documentales.

resolver problemas terminológicos que surjan por el uso de lenguajes especializados y para encontrar información fraseológica.

A la vista de todo lo expuesto, la relación entre documentación y la TISP pasa por cubrir ciertas necesidades informativas de naturaleza lingüística, temática, textual y cultural. En primer lugar, las necesidades lingüísticas incluyen aspectos terminológicos y fraseológicos. La terminología, disciplina definida como «materia lingüística de carácter interdisciplinario, cuyo objetivo es el estudio y definición de los términos pertenecientes a las lenguas –o lenguajes [...] de especialidad» (Guerrero Ramos 1999, p. 880), es uno de los aspectos clave en la formación de la TISP, tanto en el ámbito sanitario o jurídico-administrativo. Junto con la terminología, la fraseología en la TISP también supone una necesidad que la documentación debe ayudar a solventar. La fraseología se caracteriza por su disparidad a la hora de establecer una definición. Como consecuencia de la polisemia del término (Pontrandolfo 2011), no existe un consenso en cuanto a su denominación o taxonomía, debido a la confluencia de diversas disciplinas en su estudio a lo largo de la historia (Montoro del Arco, 2017). Según Toledo Báez & Martínez Lorente (2018), esta dificultad de caracterización de la disciplina se extiende a la fraseología especializada, entendida como el conjunto de unidades fraseológicas (UF), términos ampliamente estudiados en la lingüística de corpus (Hoey 2005; Sinclair 1994; Stubbs 2002), de contenido especializado de una determinada lengua. Ante ello, cabe definir dichas unidades fraseológicas especializadas (UFE) como «unidades de conocimiento especializado, que se corresponden con estructuras sintagmáticas u oracionales, no lexicalizadas, pero que presentan una cierta tendencia al estereotipo o un cierto grado de fijación, y que contienen como mínimo un término» (Lorente Casafont, 2002, p. 178). Una aportación más reciente sobre UFE la encontramos en Aguado de Cea (2007), donde se expone que las UFE se consideran estructuras sintagmáticas de al menos un término, que pueden incluir distintos elementos (verbo, sustantivo, adjetivo), que mantienen cierto grado de fijación, y, por último y de gran interés para el campo de la traducción especializada, ostentan un significado específico en un campo de especialidad en el que suelen aparecer con cierta frecuencia. La fraseología especializada es parte indiscutible del trabajo del traductor, y del correcto trasvase de las unidades fraseológicas especializadas dependerá la calidad de la traducción, tal y como afirma Gouadec (2007, p. 23) cuando habla de lo que él denomina «phraseological conformity», y de la que los traductores tienen que ser conscientes, entendida como el conocimiento y correcto trasvase de la fraseología del texto origen, la organización sintáctica y textual característica de un género textual, y a la que también encontramos

referencia en el trabajo de Tabares Plasencia (2012) cuando hablan de competencia terminofraseológica del traductor. Veremos más adelante que la metodología de corpus puede considerarse de ayuda para solventar los problemas que puedan darse en los casos de la traducción especializada en cuanto a cuestiones fraseológicas (Gozdz-Roszkowski & Pontrandolfo, 2017) o bien como herramienta para estudios terminológicos y de comportamiento lingüístico de ciertos términos (Tabares Plasencia & Hourani Martín, 2018). Junto con las necesidades de corte lingüístico se encuentran las necesidades informativas temáticas, en donde la documentación debe solventar el vacío conceptual sobre el contenido especializado del texto en cuestión; las necesidades informativas textuales, en donde será preciso que una documentación eficaz ayude en la identificación y trasvase de los diversos géneros textuales, las convenciones textuales, estructurales y estilísticas de determinados textos (p. ej., folletos informativos, consentimientos informados). Por último, y no menos importante, la necesidad de cubrir los vacíos culturales que puedan presentarse en una situación comunicativa dentro de la TISP.

Como se ha señalado en el primer capítulo de este trabajo, la TISP es una disciplina cuyo campo de acción es muy concreto y se establece en un contexto social muy específico, en donde se desarrollan lazos de medicación cultural entre una población migrante minoritaria en un país de acogida, que debe proporcionar y garantizar el acceso a unos servicios sanitarios, jurídicos y educativos. Los profesionales de la TISP no solo deben dominar el componente lingüístico de las lenguas de trabajo, así como la temática o las convenciones textuales, sino que habrá situaciones, como pueden ser situaciones vitales dentro del ámbito sanitario o del ámbito jurídico, donde la distancia cultural entre los agentes implicados sea considerable, y donde el traductor e intérprete deba manejar de forma impecable ambas culturas, lo que dotará al profesional de cierta sensibilidad ante los diversos conflictos culturales que puedan derivarse. Con todo, y antes las necesidades descritas, el perfil del traductor e intérprete de la TISP debe ser capaz de:

1. Adquirir y desarrollar una habilidad lingüística y comunicativa en las lenguas de trabajo, a la vez que comprender los conceptos clave que intervienen en situaciones diversas en los ámbitos de la TISP.
2. Adquirir y desarrollar habilidades de gestión terminológica y fraseológica en los distintos ámbitos de la TISP.
3. Ser capaz de identificar las diferencias concretas culturales características de las lenguas de trabajo, así como las convenciones textuales de las distintas lenguas.
4. Adquirir y desarrollar la llamada competencia documental en la TISP, basada en el dominio y aplicación de las estrategias adecuadas de acceso y selección

de información, así como de las fuentes documentales precisas en cada tarea traslativa.

Como ha quedado descrito a lo largo de esta obra, el marco comunicativo dentro de la TISP queda perfilado por unos patrones específicos. Con el fin último de garantizar una comunicación con éxito entre los entes de los servicios públicos y la población que no domina de una forma fluida la lengua de trabajo, se han de poseer unos conocimientos lingüísticos, temáticos, textuales y culturales muy específicos. Este tipo de conocimientos supone una labor añadida, por lo que la identificación de las fuentes documentales será imprescindible. Es por ello que todo traductor e intérprete del ámbito de la TISP debe estar familiarizado con las distintas fuentes documentales disponibles. Como también se ha recogido en esta obra, no podemos obviar que la gran parte de las fuentes documentales se encuentran disponibles en formato electrónico (p. ej., diccionarios electrónicos, textos paralelos o glosarios). Existen trabajos que vienen a confirmar la consolidación de las fuentes electrónicas como recursos documentales en las labores de traducción. Tal es el caso de Durán Muñoz (2010), quien, en un estudio realizado entre profesionales de la traducción, afirma que los traductores prefieren solventar sus dudas, en este caso, terminológicas, a través de la consulta de fuentes terminológicas en línea, debido, en gran parte, al fácil y rápido acceso de las mismas. Igualmente, el trabajo de Bolaños Medina & Monterde-Rey (2012), que analiza los hábitos de documentación terminológica de un grupo de estudiantes de traducción en interpretación. Tras el experimento realizado, las autoras recogen que prima, ante todo, la consulta de fuentes de documentación en internet. Sin embargo, y creemos que de gran importancia para nuestro trabajo, este estudio concluye que la búsqueda documental suele ser dispersa y no suelen consultar fuentes especializadas de calidad. Otro ejemplo lo encontramos en el trabajo realizado por Cid-Leal & Perpinya-Morera (2015) sobre el uso de herramientas documentales electrónicas de estudiantes de traducción, que confirma lo ya señalado por Durán Muñoz (2010) además de, y creemos que es lo realmente interesante desde nuestro punto de vista, que la formación en este tipo de herramientas, así como la búsqueda eficiente de las mismas, debe incorporarse en la formación de traductores e intérpretes. No podemos estar más de acuerdo con las conclusiones de estas autoras y nos atrevemos a afirmar que el alumnado de traducción e interpretación en general, y por supuesto en la TISP, necesita desarrollar estrategias de búsqueda en internet y conocer el funcionamiento de programas informáticos variados de descarga de información en la red para ser capaces de crear su propio material documental.

La TISP, como cualquier disciplina que suponga un intercambio de información en entornos multilingües, no puede dar la espalda a los avances de la tecnología. Es por ello que la formación hoy en día en documentación aplicada a la TISP debe centrarse en fuentes documentales electrónicas. Así, un currículo formativo imprescindible dentro de la TISP ha de incluir formación en distintas fuentes lexicográficas, como pueden ser los diccionarios electrónicos, repertorios indiscutibles del léxico general y especializado, formación en compilación de fuentes documentales especializadas, como los corpus virtuales, y formación en los últimos avances en traducción automática y posesición. Todos estos recursos no solo ayudarán a mejorar el caudal léxico de los futuros traductores en la TISP, sino que desarrollarán las labores documentales de los mismos. En suma, se persigue que los futuros profesionales de la TISP sean capaces de a) buscar, seleccionar y evaluar fuentes de documentación en los distintos ámbitos en la TISP; b) saber dominar recursos de consulta lingüística y terminológica en internet; c) saber dominar herramientas de consulta (diccionarios electrónicos, corpus, programas de concordancias, sistema de traducción automática, extractores terminológicos) como recursos documentales.

Es por todo ello que en las siguientes secciones de este capítulo nos centraremos en tres componentes documentales digitales y herramientas que consideramos esenciales y cuya instrucción, proponemos, debe ser imprescindible en cualquier programa de formación en la TISP: fuentes lexicográficas digitales, corpus y programas de concordancias, traducción automática y tareas de posesición, además de ser recursos para el desarrollo y adquisición de la competencia léxica traductora en la TISP.

4.2.1 Recursos lexicográficos digitales

El diccionario representa una de las fuentes léxicas más directas y cumple una función esencial en el proceso de traducción. Y es que el diccionario es, en palabras de Jackson (2002, p. 22), «more than just a reference book; it is also a (partial) record of the vocabulary of a language». Esta obra de referencia es una de las herramientas más utilizadas por los discentes y los profesionales de la traducción a la vez que una fuente de indudable valor léxico:

Dictionaries can become a translator's best friends. But, as in the case of human friends, we first have to get to know them —their strengths and their weaknesses— before we can trust them and turn to them in need. And we should not expect any one of them to fulfil all our needs, any more than we can expect any one friend to meet all our needs. But, if dictionaries are carefully chosen, properly analysed and appropriately used, they can be very valuable tools. (Roberts, 1996, p. 30–31)

Es, en definitiva, una obra de referencia a la que todo traductor, como profesional del lenguaje, recurre. No obstante, aun encerrando un indudable valor léxico, son diversos los estudios que aseguran que el interés prestado a esta obra de consulta desde el campo traductológico no está en consonancia con su papel decisivo en los procesos de trasvase (Sánchez Ramos, 2007).

La importancia del diccionario como una de las herramientas imprescindibles en la tarea traductora se debe a la información tan variada que nos ofrece. Gelpi Arroyo (1999) señala de que «un diccionario es, ante todo y por su objetivo natural, un producto lingüístico, pero es también un producto histórico, cultural, social, temporal, económico e ideológico». Esta definición condensa en tres líneas la ingente información que un diccionario entrega a un traductor, entre otros usuarios. De un lado, el uso del diccionario facilita la comprensión del texto original. De otro, posibilita la reescritura de un texto en la lengua meta. No obstante, a menudo el traductor se muestra reticente a usar el diccionario. Esto puede deberse a la falta de conocimiento que estos tienen de los productos lexicográficos.

No cabe duda de que los diccionarios, como todo producto humano, presentan imperfecciones y es prácticamente imposible pensar en un diccionario que solucione todas las necesidades de los traductores. Ante todo, el traductor ha de conocer los diccionarios existentes y saber aprovechar los amplios beneficios que, sin duda, estas obras de referencia pueden reportarle. Para ello resulta imprescindible una reflexión desde el ámbito docente y una metodología de uso por parte de aquellos que están llamados a ser traductores profesionales.

Con una lexicografía en constante avance gracias a los avances de la tecnología, parece recomendable que el traductor, más que luchar contra los diccionarios, se alíe con ellos de manera pragmática y eficaz. Para ello, el traductor ha de familiarizarse con distintos aspectos lexicográficos. Tiene que saber identificar futuros problemas y buscar soluciones a los mismos. Esta búsqueda supone un conocimiento más o menos exhaustivo de los distintos tipos de diccionarios. A su vez, el traductor ha de reconocer la información que cada diccionario contiene; y, por último, para que la consulta sea eficaz y a la vez eficiente, tendrá que llevar a cabo el proceso de consulta de forma rápida, lo que conlleva un entrenamiento previo en cuanto a las destrezas relacionadas con el uso del diccionario.

En lo referido a la clasificación de los distintos diccionarios, diversos autores han realizado estudios con el fin de proporcionar una clasificación exhaustiva. Podemos destacar las tipologías realizadas por autores de renombre en el campo lingüístico y traductológico como Shcherba ([1940] 1995), que supone un estudio seminal, Malkiel (1962), Rey (1970), Zgusta (1971), Landau (1984), Roberts

(1996), Swanepoel (2003), Sebeok (1962), Wagner (1967), Guilbert (1969) o Kister (1977)²⁷.

Nosotros nos acercaremos a los diccionarios electrónicos y otras fuentes lexicográficas digitales, y más concretamente, a los diccionarios que pueden consultarse en internet, como repertorio de caudal léxico al que todo traductor e intérprete en la TISP puede acceder para aumentar y consolidar sus niveles léxicos.

Aunque los orígenes de estos diccionarios se remontan a los años 60 (De Schryver, 2003), no es hasta finales de los 80 cuando comienzan a surgir lo que actualmente conocemos como diccionarios electrónicos. En estos años se produce una digitalización de algunos de los diccionarios ya en el mercado. En palabras de Fernández-Pampillón Cesteros & Matesanz del Barrio (2003, p. 137), estas obras de referencia son «un facsímil en soporte digital que permite búsquedas y aplicaciones informáticas básicas». Seguidamente a estos primeros diccionarios digitales se diseña otro tipo de herramientas lingüísticas —el diccionario electrónico, que Nesi (2000, p. 839) define como:

The term electronic dictionary (or ED) can be used to refer to any reference material stored in electronic form that gives information about spelling, meaning, or use of words. Thus, a spell-checker in a word-processing program, a device that scans and translates printed words, a glossary for on-line teaching materials, or an electronic version of a respected hard-copy dictionary are all EDs of a sort.

Vemos que el término diccionario electrónico es bastante amplio y abarca todo tipo de herramientas que, en palabras de De Schryver (2003, p. 146), «are collections of structured electronic data that can be accessed with multiple tools, enhanced with a wide range of functionalities, and used in various environments». El último ejemplo de diccionario electrónico que menciona Nesi (2000) en su definición, «an electronic version of a respected hard-copy dictionary», supone el auténtico avance del siglo XX en términos lexicográficos. Los diccionarios electrónicos diseñados a partir de los diccionarios en formato papel integran unas bases de datos léxicas accesibles automáticamente. El diccionario electrónico actual consiste, en definitiva, en

[...] una aplicación informática que integra una base de datos léxica que puede ser muy rica en formatos (texto, imagen, sonido o vídeo) y contenidos, con un conjunto de herramientas para su consulta, visualización en un entorno atractivo y de fácil utilización, e impresión en papel. (Fernández-Pampillón Cesteros & Matesanz del Barrio, 2003, p. 137)

27 Remitimos a la obra de Sánchez Ramos (2007) para una descripción más exhaustiva de estas tipologías.

4.2.1.1 Tipología de los diccionarios electrónicos

A lo largo de la década de los 90, época en la que comienza a consolidarse la categoría de diccionarios electrónicos como herramientas de consulta y referencia, se suceden distintos atisbos de clasificación. De Schryver (2003) recoge algunas de las clasificaciones más significativas como las de Lehr (1996) o Nesi (2000). Por ejemplo, la clasificación de Lehr (1996, p. 315) la encontramos en la Figura 6:

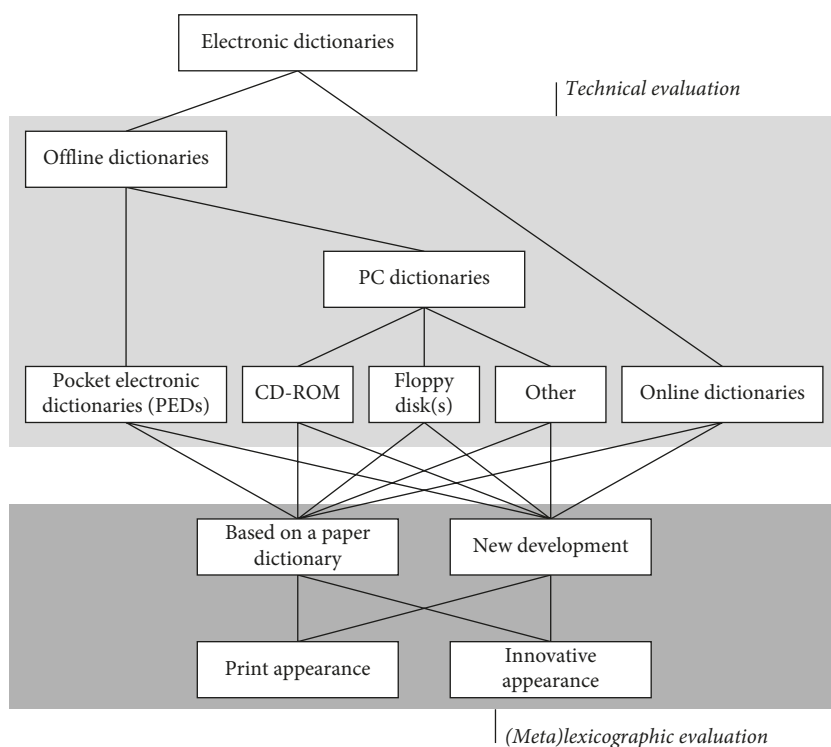


Figura 6: Tipología de diccionarios (Lehr, 1996)

Vemos que esta se establece bajo dos parámetros: evaluación técnica y evaluación metalexigráfica. Atendiendo a parámetros técnicos, Lehr (1996) distingue entre *offline dictionaries* y *online dictionaries*. Entre los primeros (*offline dictionaries*) incluye los diccionarios electrónicos de bolsillo (*pocket electronic*

dictionaries) y los diccionarios que necesitan un ordenador personal para su consulta (diccionarios en CD-ROM, en disquete y otros). De acuerdo con criterios metalexigráficos, los dos tipos de diccionarios electrónicos (*offline* y *online*) pueden diseñarse teniendo en cuenta diccionarios en formato papel o despegarse de estos y ser fruto de diseños nuevos. En el último caso, los diccionarios pueden, o bien, conservar el formato del diccionario tradicional o bien tener una apariencia más innovadora.

Por otro lado, Nesi (1999, 2000), aporta su propia clasificación de diccionarios electrónicos en sus primeros trabajos:

- *Hand-held dictionaries*. Se trata de los diccionarios de bolsillo o diccionarios de mano muy extendidos en los países asiáticos como Hong Kong, Taiwán o Japón y que dependían de grandes marcas comerciales como Casio, Seiko o Sharp. Solían venderse en grandes almacenes y no en librerías. Este tipo de diccionarios no alcanzó en Europa la popularidad que había obtenido en los países asiáticos, ni tampoco ejerció una influencia directa en los lexicógrafos y demás figuras del ámbito académico (Nesi, 1999). Sus características más significativas son su rapidez en la búsqueda y su fácil manejo.
- *Desk-top computer-based dictionaries*. Pueden presentarse en dos formatos: disquete y CD-ROM. Al contrario de lo que ocurría con los anteriores, estos diccionarios electrónicos sí despertaron el interés de lexicógrafos y docentes. No dependían de grandes marcas comerciales, sino de las diversas editoriales: «they are strongly identified with their dictionary publishing houses and the hard-copy dictionaries from which they are derived, and claim to be at the vanguard of learner dictionary design» (Nesi, 2000, p. 59). Bajo este apartado, Nesi engloba los diccionarios diseñados para estudiantes de inglés —adecuados también a las tareas traductoras— y que de tan amplia popularidad gozaron en el ámbito académico. Estos diccionarios, debido a la capacidad que el formato CD-ROM posee (alrededor de unos 600 MegaBytes), ofrecían al usuario una mayor información. Otros, los que se muestran en formato disquete, se descargaban directamente al disco duro del ordenador y su información era algo más reducida. Por ejemplo, las editoriales Longman, Oxford o Collins tenían a disposición de los usuarios sus versiones electrónicas en disquete y CD-ROM, pero los usuarios prefieren estas últimas por la rapidez de instalación.

De Schryver (2003) cuestiona estas dos clasificaciones y la considera inadecuadas ante el número ingente de diccionarios electrónicos y, teniendo muy en cuenta el acceso a la información como la principal característica de los diccionarios

electrónicos, este autor (2003, p. 147) propone un modelo de clasificación sistemático de diccionarios electrónicos, que se ilustra en la Figura 7²⁸:

We would therefore like to suggest a typology based on one main, rigid criterion: the way in which dictionaries are accessed. More particularly, in designing this typology, we had one question in mind: “who accesses what where?” The resulting three-step typology is thought to be flexible enough to cater for future innovation.

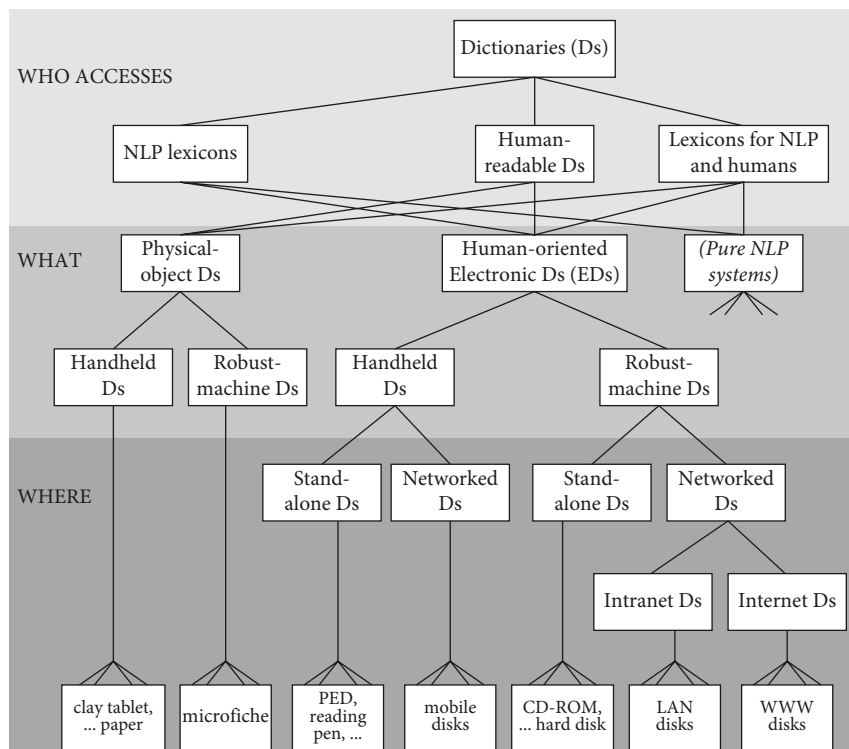


Figura 7: Clasificación de diccionarios según De Schryver (2003)

El estudio realizado por De Schryver (2003) ilustra un amplio abanico de diccionarios atendiendo a los tres parámetros que propone: quién accede (máquina o humano), a qué se accede (diccionario en formato papel o diccionario

28 Este modelo sirve de punto de partida para otros estudios tipológicos de diccionarios electrónicos, como es la reciente publicación de Buendía Castro (2019).

electrónico), dónde se accede (tipo de almacenamiento). Podemos apreciar, de nuevo, la amplia gama de diccionarios que el estudioso incluye en su propuesta (diccionarios de bolsillo, en formato CD-ROM, diccionarios disponibles a través de una red local, diccionarios en línea, etc.).

Otros trabajos especifican más las clasificaciones de los diccionarios electrónicos. Por ejemplo, encontramos la aportación de Campoy Cubillo (2004) sobre los diccionarios disponibles en internet. Esta estudiosa diferencia los distintos diccionarios en línea teniendo en cuenta su procedencia: «A distinction may be made between websites which are online dictionaries or dictionary search engine sites and those sites that include dictionaries as one or more of their links» (Campoy Cubillo, 2004, p.51). Así, los distintos diccionarios en línea pueden proceder de:

Linguistic sites, particularly those devoted to corpora, may include dictionaries as in the Collins Cobuild Wordbanks Online Subscribers' Club. [...]. Online specialized dictionaries may be found in sites which cover a specific topic, usually a company or a technological or scientific research group. Such is the case of Twinnings or the Institute of Physical Chemistry. [...]. Finally, educational sites or editorials frequently include dictionaries as part of their offer. Examples are Cambridge University Press (dictionary search engine, commercial site and educational site, the Virtual Language Center, and General Chemistry Online. (Campoy Cubillo, 2004, pp. 51–52)

Una clasificación más reciente la encontramos en Fuertes-Olivera (2009), que distingue dos tipos de diccionarios disponibles en internet siguiendo los parámetros de quién los compila, para quién los compila y si su acceso es gratuito o no. Así, distingue entre obras de referencia institucionales, diccionarios creados por instituciones reconocidas y que pueden ser gratuitos o no y obras de referencia multilingües colectivas, compiladas gracias al esfuerzo de las comunidades de usuarios. Debido al volumen incesante de obras en línea de contenido lexicográfico, las clasificaciones se hacen más difíciles, ya que lo que consideramos como diccionario electrónico alberga muchas más posibilidades de búsqueda, y se convierte en un auténtico repositorio léxico que incluye enlaces o hipervínculos a portales especializados o incluso otro tipo de información adicional, como elementos multimedia (Lew, 2011).

Las ventajas de los diccionarios electrónicos han sido ya señaladas por diversos autores (Bergenholtz & Gows, 2007; Bowker, 2011; Dziemianko, 2011, Fuertes-Olivera & Bergenholtz, 2011; Lew, 2011; Sánchez Ramos, 2005, 2007), que, principalmente, se encuentran en la organización del contenido léxico y la accesibilidad a dicho contenido además de:

- Consulta no lineal o fragmentada (carácter hipertextual).
- Distintas posibilidades de búsqueda.

- Elementos multimedia (audio, video, imagen, animación).
- Presentación variada de la información (colores, tipos de letra).
- Herramientas adicionales.
- Actualización más rápida.

El modelo de organización hipertextual es uno de los más generalizados en los diccionarios electrónicos²⁹, en concreto en los diccionarios disponibles en internet. Se trata de un modelo de representación en el que la información se establece a través de una red de nodos conectados mediante enlaces (Fernández-Pampillón Cesteros & Matesanz del Barrio, 2003), lo que permite una estructura asociativa del contenido, ya que prácticamente todos los elementos del diccionario electrónico están relacionados. Los distintos enlaces que se establecen en este entorno hipertextual no se reducen a referencias textuales cruzadas, sino que los diccionarios también enlazan información con los llamados elementos multimedia, lo que posibilita la interactividad entre el usuario y el diccionario electrónico. De la combinación de multimedia e hipertexto se obtiene el concepto de hipermedia. Así, por ejemplo, el usuario puede consultar el significado de las entradas y a la vez escuchar, en algunos casos, la pronunciación de las mismas, ver imágenes relacionadas con la entrada, ir directamente a la traducción de la palabra, etc. Esta mejora en el diseño se traduce en imágenes de calidad acompañadas de movimientos e incluso sonido.

En el caso que nos ocupa, como es la TISP, los traductores e intérpretes deben conocer y saber utilizar recursos lexicográficos digitales, puesto que el conocimiento que deben adquirir o mejorar puede encontrarse en distintos formatos. Como fuentes de caudal léxico para los traductores e intérpretes en la TISP, y partiendo de la clasificación de Recoder Sellarés & Cid Leal (2004) podemos distinguir tres categorías:

1. Fuentes de información terminológica, que ayudarán al traductor e intérprete a buscar y adquirir información sobre unidades terminológicas y fraseológicas dentro de un ámbito de especialidad concreto. Bajo esta sección podemos encontrar diccionarios especializados enciclopedias especializadas, glosarios, diccionarios visuales especializados (Figura 8) y bases de datos terminológicas (Figura 9).

29 Fernández-Pampillón Cesteros & Matesanz del Barrio (2003) comentan, desde el punto de vista de la lingüística computacional, el modelo relacional de base de datos, en el que la información se organiza en un conjunto de estructuras planas denominadas relaciones y el almacenamiento de toda la información léxica se realiza en una base de datos relacional.

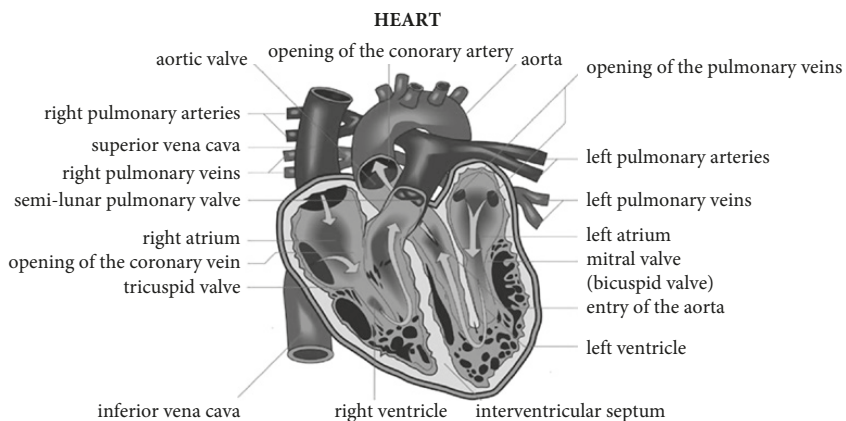


Figura 8: Visual dictionary³⁰

The screenshot shows the top navigation bar of the TERMIMUM Plus website, including the Government of Canada logo and a search bar. Below the navigation bar is a breadcrumb trail: Home → Culture, history and sport → Canadian identity and society → Languages → Resources of the Language Portal of Canada.

The main heading is **TERMIMUM Plus®**, with the subtitle "The Government of Canada's terminology and linguistic data bank." There are buttons for "FAQ" and "Display options".

The search interface includes three dropdown menus: "Which term? (required)", "Where?", and "In which subject field?". A "Launch" button is positioned to the right of the subject field dropdown. Below the search area are buttons for "Search history", "Saved records", and "Suggestions".

A notice box at the bottom contains the following text:

1 The Accessibility glossary is now available online!

The publication of this glossary is part of the Government of Canada's commitment to build a barrier-free country that is accessible to all Canadians, especially to persons with disabilities.

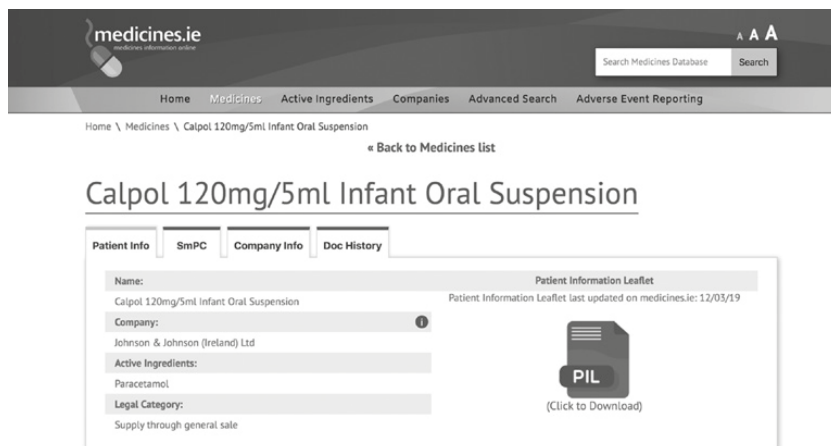
The glossary contains 342 concepts, numerous definitions as well as notes and usage examples. You will find terms in English and French, such as "impairment," "disability" and the two different meanings of "person with disabilities." We invite you to consult it today!

Figura 9: Base de datos terminológica TERMIMUM Plus³¹

30 <https://infovisual.info/es>

31 <http://www.btb.termiumplus.gc.ca/tpv2alpha/alpha-eng.html?lang=eng>

2. Fuentes de información lexicográfica: diccionarios (monolingües, bilingües, multilingües).
3. Fuentes de información especializada, como pueden ser portales especializados, revistas especializadas (Figura 10).



The screenshot shows the website [medicines.ie](http://www.medicines.ie) with a search bar and navigation menu. The main content area displays the search results for "Calpol 120mg/5ml Infant Oral Suspension". Below the search results, there are tabs for "Patient Info", "SmPC", "Company Info", and "Doc History". The "Patient Info" tab is selected, showing the following information:

Patient Information Leaflet	
Name:	Calpol 120mg/5ml Infant Oral Suspension
Company:	Johnson & Johnson (Ireland) Ltd
Active Ingredients:	Paracetamol
Legal Category:	Supply through general sale

On the right side of the patient information section, there is a document icon labeled "PIL" with the text "(Click to Download)" below it. The page also includes a "Patient Information Leaflet last updated on medicines.ie: 12/03/19" note.

Figura 10: Portal especializado³²

4.2.2 Corpus y programas de concordancias

Las distintas tecnologías que proliferan en la actualidad ofrecen otras fuentes de consulta que, junto con los recursos documentales digitales anteriormente descritos, facilitan una documentación rápida y eficaz y pueden ayudar a aumentar los niveles léxicos de los traductores e intérpretes en la TISP. Estamos hablando de los llamados corpus y programas de concordancias.

Los antecedentes más inmediatos a los estudios de traducción basados en corpus se encuentran en la lingüística de corpus, cuyos comienzos se remontan a los primeros trabajos de estudiosos como Francis, Kucera (creadores del *Brown Corpus*), Leech (creador del *British National Corpus*), Sinclair (creador del *Bank of English*) o Johansson (creador del *Lancaster-Oslo/Bergen Corpus*), pioneros en utilizar una metodología empírica con el fin de estudiar ingentes cantidades de

³² <http://www.medicines.ie/>

textos reales (orales y escritos) para así conocer el funcionamiento real del lenguaje. La investigación de corpus aplicada a la traducción bebe de estos primeros estudios, si bien su finalidad no es eminentemente cuantitativa. El origen de los estudios de traducción basados en corpus lo encontramos en la década de los 90, en la figura de la estudiosa Mona Baker, quien inicia una línea de investigación donde se funden las aproximaciones descriptivas, lideradas por Toury, y lingüísticas. El uso de corpus permitirá extender el alcance de los estudios descriptivos (búsqueda de normas descriptivas en textos no electrónicos de extensión limitada), a textos de magnitudes superiores. Su recopilación y actualización resultaba (en general) más sencilla que los métodos tradicionales y se abre paso a estudios de estadísticas y frecuencias, que eran desconocidos hasta la época.

El uso de corpus en el campo de la traducción se ha desarrollado de una forma vertiginosa desde sus comienzos y no son pocos los ejemplos de obras que recogen las más recientes investigaciones sobre su uso y ámbito de aplicación (Corpas Pastor & Seghiri, 2016; Fantinuoli & Zanettin, 2015), incluso su uso entre los profesionales de la traducción (Gallego Hernández, 2015). Como hemos señalado anteriormente, Baker (1993) supuso un punto de partida en la aplicación de la lingüística de corpus en los estudios de traducción, donde la estudiosa habla de «a turning point in the history of the discipline» (Baker 1993, p. 235). A partir de esa fecha, muchos han sido los trabajos que han apostado por el uso de una metodología de corpus en nuestra disciplina como fuente de estudios contrastivos en campos especializados, como el sector agroalimentario (Ortego Antón, 2019), estudios en el ámbito financiero (Gallego Hernández, 2017; Gallego Hernández, 2012) y el ámbito jurídico (Biel, 2014; Pontrandolfo, 2015, 2011; Sánchez Ramos, 2019; Vigier Moreno, 2016), estudios sobre terminología (López-Rodríguez, 2016; Seghiri, 2017a; Seghiri, 2017b), estudios sobre corpus y análisis del discurso (Calzada Pérez, 2017, 2018) y también como herramienta de formación en la TISP (Arce Romeral & Seghiri, 2018; Ortego Antón, 2017; Ortego Antón, 2020; Sánchez Ramos, 2016; Sánchez Ramos & Vigier, 2016; Sánchez Ramos, 2017b; Sánchez Ramos & Lázaro Gutiérrez, en prensa/2019; Sánchez Ramos & McCarroll, 2019). Nosotros, debido a la naturaleza de nuestro trabajo, no entraremos en una descripción detallada de los estudios de corpus en traducción, pero sí nos interesa conocer aspectos fundamentales de la metodología de corpus que nos ayudarán a solventar las carencias léxicas de los traductores e intérpretes en la TISP, así como una aplicación y uso efectivo en la formación de traductores e intérpretes en la TISP.

4.2.2.1 Definición. Características, tipología y aplicaciones

Se conoce como corpus «a large collection of authentic texts that have been gathered in electronic form according to a specific set of criteria» (Bowker & Pearson, 2002, p. 9), un recurso que puede ayudar a suplir las carencias terminológicas y léxicas que se dan en la traducción especializada, por ejemplo, ya que la propia especialidad, ya sea sanitaria jurídica o administrativa, del tema a traducir puede ver reducido el número de recursos lexicográficos a los que el traductor puede acudir (diccionarios especializados, glosarios o bases de datos).

En lo referido a la tipología de corpus, existen distintas clasificaciones (Hu 2016; Laviosa 2002; Zanettin 2012). Laviosa (2002) propone una clasificación que distingue entre corpus monolingües, bilingües y multilingües. Los primeros, los corpus monolingües, los desglosa en corpus monolingües simples (recopilación de textos en una única lengua) y comparables (recopilación de textos originales en una lengua A y textos traducidos en esa misma lengua A); los bilingües quedan clasificados en paralelos (textos originales en lengua A y sus traducciones en lengua B) y comparables (textos originales en lengua A y textos originales en lengua B); y los multilingües se agrupan en paralelos (textos originales en lenguas diversas con sus respectivas traducciones) y comparables, que pueden ser bilingües o multilingües y que están formados por dos o más conjuntos de textos que pertenecen al mismo ámbito temático (Laviosa 2002, p. 36). Una clasificación más reciente es la ofrecida por Zanettin (2012), que, de una forma muy ilustrativa, desgrana los distintos corpus y sus posibles combinaciones (Figura 11).

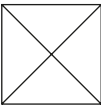
Comparable, monolingual Originals + Translations Language A + Language A	Comparable, bilingual Originals + Originals Language A + Language B	Parallel, bilingual Original + Translation Language A + Language B
<p>Reciprocal (bilingual, bidirectional, parallel)</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;"> <p>Originals Language A</p> </div> <div style="text-align: center;">  </div> <div style="text-align: center;"> <p>Translations Language B</p> </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center; margin-top: 10px;"> <div style="text-align: center;"> <p>Translations Language A</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>Originals Language B</p> </div> </div>		

Figura 11: Tipología de corpus (Zanettin, 2012, p. 11)

Especial atención reciben los corpus bilingües, también llamados paralelos. McEnery & Wilson (1996, p. 348) definen un corpus paralelo como «a corpus which is composed of source texts and their translations in one or more different languages; sometimes referred to as translation corpus». Si bien el término corpus paralelo puede tener distintas acepciones dependiendo del ámbito de estudio, nosotros nos acercamos a este tipo de corpus desde el punto de vista de la traducción, es decir, corpus formados por originales en una lengua y sus correspondientes traducciones. Este tipo de corpus serán de gran utilidad para estudiar, por ejemplo, las distintas estrategias de traducción, la traducción de la fraseología empleada, o la naturaleza de la lengua traducida, entre otros. Como ejemplo de corpus paralelo podemos resaltar el llamado *Hansard Canadian English-French Parallel Corpus*, formado por textos extraídos del Parlamento canadiense y publicados en inglés y francés. Otros ejemplos lo constituyen el llamado *Europarl*, compilado por Koehn (2005), un corpus paralelo inicialmente formado por textos alineados en 11 lenguas. Igualmente destaca *OPUS – An Open Source Parallel Corpus*, quizás uno de los corpus paralelos multilingües más extensos, y que cubre diversos campos especializados, como el ámbito legislativo y administrativo de la UE. En términos de estructura y tipología, los corpus paralelos suelen ser unidireccionales o bidireccionales o una combinación de ambos. Los corpus paralelos unidireccionales están formados por textos en la lengua de partida y sus traducciones en la lengua de llegada. En palabras de Frankenberg-García (2009, p. 57): «a bidirectional corpus contains source texts in two different languages (L1 and L2) aligned with their reciprocal translations into L2 and L1».

Junto con los distintos corpus reseñados, cada día está adquiriendo una mayor popularidad, debido principalmente a las necesidades docentes, la compilación de corpus de dimensiones más reducidas (monolingües, comparables o paralelos) como fuente de documentación en tareas de traducción concretas o bien como recurso pedagógico, y cuyo material no es otro que textos electrónicos extraídos de internet y que han seguido una evaluación de dichos textos y un criterio o protocolo de compilación concreto (Seghiri, 2011). Se trata de los llamados *corpus virtuales*³³, colecciones de textos extraídos de internet y compilados «for the sole purpose of providing information –either factual, linguistic or field specific –for use in completing a translation task» (Sánchez Gijón, 2009,

33 Este tipo de corpus recibe otras denominaciones, como bien señala Seghiri (2011). Junto con *corpus virtual* también pueden encontrarse otras denominaciones *disposable corpus* (Varantola, 2003).

p. 115). El objetivo último es reunir la mayor información posible. La calidad no es la principal preocupación en estos casos, sino que lo es la selección de textos que documentan el corpus, así como su evaluación tanto temática como textual en relación al texto origen desde el que se parte. Este tipo de corpus es considerablemente útil como herramienta de documentación en temas especializados, donde los recursos pueden llegar a ser escasos, como es el caso de la TISP.

Tal y como se ha mencionado, se precisa de un protocolo de compilación, así como de una instrucción necesaria en cuanto a tipología de corpus y programas de concordancias para que el uso de la metodología de corpus en el aula sea efectiva. En cuanto a dicho protocolo, pueden distinguirse tres fases: a) fase documental, b) fase de compilación y c) fase de análisis (Figura 12).



Figura 12: Resumen de las fases de compilación de un corpus virtual y las tareas asociadas a cada una de ellas

Una de las etapas iniciales, y podríamos afirmar que cruciales, es el proceso de documentación previo al diseño del corpus. Es fundamental que el alumnado se familiarice con el tema para poder realizar una búsqueda de textos de calidad que formen su corpus. Sin duda, internet se ha convertido en lo que Kilgarriff & Grefenstette (2003) han llamado «a fabulous linguists' playground». Huelga decir que desarrollar estrategias de búsqueda permitirá una búsqueda mucho más efectiva y repercutirá en la calidad de del corpus. Según Auster Mühl (2001), tres son los tipos de búsqueda que deben seguirse para que la búsqueda en internet sea efectiva: búsqueda institucional, la que se realiza a través de distintos sitios web de organizaciones, instituciones o cualquier tipo de asociación; búsqueda temática, la que puede realizarse a través de portales especializados; y búsqueda por palabras clave, la que se realiza a través de buscadores. Al igual que Seghiri (2011), creemos que estos tres tipos de búsqueda pueden reducirse a dos: búsqueda institucional y búsqueda por palabras clave, puesto que los

portales temáticos incluidos en la búsqueda temática pueden considerarse sitios web especializados. Tras ello, y con la ayuda de descriptores, búsquedas avanzadas, los alumnos, tras documentarse sobre el tema proporcionado y la lectura de textos especializados, pueden proceder a buscar y seleccionar textos a través de palabras clave o *seed words*.

En cuanto a la fase de compilación, incluye la descarga, almacenamiento y conversión a texto plano (.txt) de los documentos, al ser este el formato que podría considerarse estándar para utilizar en los programas de gestión de corpus. Tras las fases de documentación y compilación, se entra de lleno en la fase de análisis. En esta última fase, se pueden utilizar un amplio abanico de programas de concordancias, como pueden ser AntConc (Anthony, 2018), Wordsmith (Scott, 2018), Sketch Engine (2018) o LancsBox (Vrezina, Timperley, & McEnery, 2018). Todas ellas incluyen funciones como creación de listas de palabras ordenadas por frecuencia, patrones colocacionales y paquetes léxicos.

En líneas generales, los estudios de corpus aplicados a la traducción hacen uso de los distintos corpus para la identificación de rasgos que caracterizan los textos traducidos, o normas, y que llevarían a la búsqueda de lo que Baker denominó *universals*, lo que refleja de este modo características que distinguen el proceso y producto de traducción en cada caso. A modo de ejemplo, podemos mencionar los trabajos de Baker (1995, 1996), Kenny (2001) como referentes y los más recientes de Feng, Crezee & Grant (2018) o Humblé (2016). Así, estudiando los corpus comparables, Baker (1995, p. 235) señala su utilidad para la identificación de «patterns which are either restricted to translated text or which occur with a significantly higher or lower frequency in translated text than do in originals».

Los distintos corpus también han proporcionado importantes beneficios al campo de la traducción especializada (Lee & Swales, 2006; Seghiri, 2017b). No hay que olvidar que este tipo de traducción presenta desafíos a los que debe hacer frente, como pueden ser la traducción de neologismos, la búsqueda de equivalencias adecuadas o aquellos de índole terminológica o fraseológica. Por otro lado, las llamadas colocaciones o unidades fraseológicas se establecen como parte indiscutible del vocabulario especializado, y como tal han sido ampliamente estudiadas dentro de la lingüística de corpus (Hoey, 2005; Stubbs: 2002). Y es que no hay duda de que la traducción especializada supone una comprensión de conceptos en el texto origen si se quiere obtener una traducción eficaz, precisa y sin ambigüedades. Distintos trabajos han tratado este tema y coinciden en afirmar que el uso de corpus puede resultar beneficioso para la adquisición de terminología especializada como de las colocaciones o unidades fraseológicas (Sánchez Ramos, 2019).

Los beneficios pedagógicos del empleo derivado del uso de corpus en traducción también han sido destacados (Hu, 2016). La mayoría de los autores se centran en describir las distintas estrategias y técnicas empleadas por los traductores en el análisis de los corpus creados, así como investigaciones que detallan cómo se traslada al aula la lingüística de corpus en forma de actividades que desarrollen las habilidades tecnológicas del alumnado. Una de las principales ventajas de esta línea que se plantea es el desarrollo de destrezas más técnicas. Y es que existe una necesidad, debido a los avances tecnológicos en los que vivimos inmersos, de que los traductores e intérpretes conozcan y sepan utilizar los programas de concordancias. El uso de estos programas y el análisis de corpus electrónicos permite a los traductores e intérpretes la realización de tareas variadas, como puede ser la identificación y verificación de patrones léxicos, fraseológicos y textuales o el fomento de la autonomía del aprendizaje del alumno (Ulrych, 2000).

En el caso de la TISP, son diversos los ámbitos de estudio (sanitario, jurídico, administrativo) que pueden beneficiarse de la lingüística de corpus con el fin de solventar carencias léxicas y ofrecer herramientas documentales como recurso para suplir dichas carencias, a la vez que desarrollar la competencia documental. La especificidad de cada tema o la fraseología especializada del mismo son rasgos característicos de los distintos ámbitos, como puede ser el discurso jurídico o administrativo, donde abundan los ejemplos de combinaciones léxicas o fraseología especializada (Lorente Casafont, 2002; Sánchez Ramos, 2019) o el ámbito sanitario, caracterizado igualmente por terminología que debe adquirirse para así garantizar con éxito el trasvase (Sánchez Ramos & Lázaro Gutiérrez, en prensa/2019). El fin último, en nuestro caso, del empleo de una metodología de corpus en la TISP es que los traductores e intérpretes de la TISP, así como los discentes, tomen conciencia del uso de corpus como recurso de documentación y fuente de adquisición conceptual, terminológica y fraseológica, base para el desarrollo de la competencia léxica traductora que planteábamos en el capítulo 3 de esta obra.

En lo referente a la especialización de la investigación, pensemos por ejemplo en el caso del ámbito jurídico en la TISP (Eurrutia Cavero, 2016), las propias características de la misma pueden plantear la necesidad de la compilación y diseño de un corpus que posibilite el acceso a un material textual *ad hoc* que, igualmente, aporte luz sobre cuestiones traductológicas concretas. La dificultad de los textos jurídicos no solo radica en su componente lingüístico, caracterizado por una terminología propia, la confluencia de tendencias sintácticas y estilísticas propias y una tipología de géneros textuales variada, sino también a cuestiones de tipo pragmático o cultural. En esta línea, la labor del traductor jurídico engloba la familiarización con el ordenamiento jurídico y el dominio del

lenguaje de especializada del derecho, la identificación del género jurídico y el dominio de las técnicas de documentación (Borja Albi, 2000). Dentro de las técnicas de documentación, y tomando como punto de partida el trabajo reciente de Soriano Barbino (2018, p. 225), hay que destacar la necesidad que todo traductor jurídico debe desarrollar, como es la competencia profesional, interpersonal e instrumental, que incluye «el uso de fuentes documentales especializadas, búsquedas terminológicas, gestión de la información, uso de herramientas informáticas [...]». No hay duda de que los corpus textuales y los programas de gestión de corpus quedan incluidos en las palabras de Soriano Barbino (2018), pues son herramientas informáticas de gestión terminológica o fuentes de documentación especializada.

En definitiva, el uso de corpus especializados y programas de concordancias pueden ayudar a los traductores e intérpretes de la TISP como:

- 1) Fuentes terminológicas, para la extracción de terminología y posterior creación de glosarios. Por ejemplo, a través de la extracción de unidades monoléxicas de un corpus comparable bilingüe para así conocer los términos más frecuentes en uno y otro idioma y poder elaborar un glosario (Figura 13).

The screenshot shows the LancsBox v 4.5 interface with the following data tables:

▼ Corpus	MiocardioES	▼ Frequency	▼ Dispersion	▼ Type	▼ Grams
Type		▼ Frequency: 01 - Freq	Dispersion: 01 - CV		
infarto de miocardio		92.000000	0.728656		
agudo de miocardio		55.000000	1.227509		
infarto agudo de		55.000000	1.227509		
factores de riesgo		45.000000	0.703602		
las arterias coronarias		41.000000	0.902382		
de las arterias		38.000000	0.753899		
un infarto de		37.000000	1.229310		
de un infarto		35.000000	1.107693		
un ataque cardíaco		31.000000	2.421844		
de miocardio es		23.000000	0.990795		
de un ataque		23.000000	2.464709		
el infarto de		21.000000	1.151177		
en el pecho		21.000000	1.325149		
el riesgo de		21.000000	2.006041		
el infarto agudo		20.000000	1.641964		
de un infarto de		18.000000	1.533203		

▼ Corpus	MyocardialEN	▼ Frequency	▼ Dispersion	▼ Type	▼ Grams
Type		▼ Frequency: 01 - Freq	Dispersion: 01 - CV		
a heart attack		221.000000	0.587970		
of a heart		44.000000	1.277827		
having a heart		44.000000	1.116956		
to the heart		25.000000	1.013313		
heart attack is		24.000000	1.569308		
to your heart		19.000000	1.520370		
symptoms of a		19.000000	1.038526		
if you have		18.000000	1.340812		
after a heart		18.000000	1.435271		
your risk of		18.000000	1.529157		
heart attack and		17.000000	1.858078		
coronary heart disease		17.000000	2.162234		
had a heart		16.000000	1.844013		
the coronary arteries		16.000000	1.361840		
the heart muscle		15.000000	1.031942		

Figura 13: Ejemplo del programa de concordancias LancsBox

- 2) Herramienta de análisis gramatical y colocaciones, y así conocer las combinaciones más frecuentes de los distintos términos. Por ejemplo, en un corpus virtual sobre una temática concreta como infarto de miocardio, y con la ayuda del programa LancsBox, se pueden buscar los siguientes patrones gramaticales (*_n*_n) or (*_adj*_n*_n) y obtener las estructuras *heart attack* o *coronary heart attack*, respectivamente. De igual forma hay programas de concordancias que ofrecen la visualización de las combinaciones más frecuentes (Figura 14).

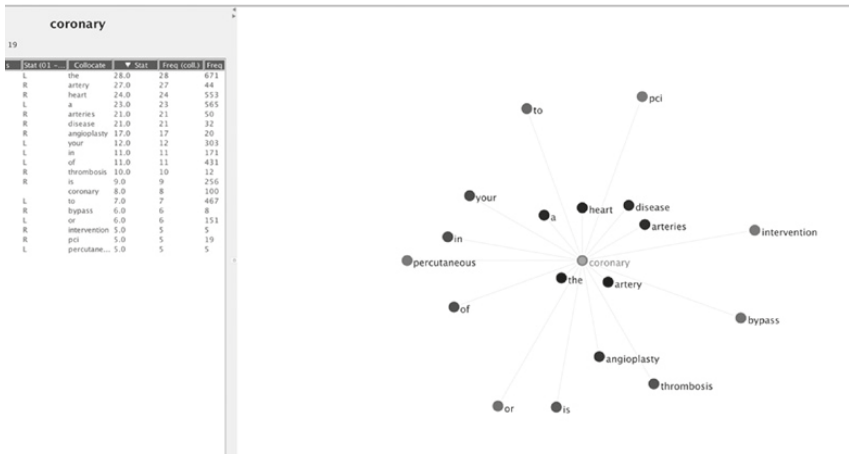


Figura 14: Ejemplo de colocaciones ofrecidas por LancsBox

- 3) Herramienta de análisis del comportamiento de las palabras en su contexto, como puede ser la función de concordancia (Figura 15).

Query glutamic acid 23 (388.13 per million)

Page 1 of 2 [Go](#) [Next](#) | [Last](#)

file392125... haemoglobin with a substitution of (valine for glutamic acid at position 6. Sickle cell disease is associated
file392125... pathophysiology, there are amino acid change from glutamic acid to valine in the hemoglobin chain that
file392125... mutation, the 6th amino acid of the β -chain (glutamic acid, negatively charged) is replaced by a different
file392125... amino acid valine is inserted instead of glutamic acid, which is shown by the bottom strand of
file392125... polymorphism results in valine substituting for glutamic acid resulting in the formation of haemoglobin
file392125... erythrocytes. Substitution of the amino acid glutamic acid by valine at position 6 of the beta globin
file392125... of the β -globin coding region changes the glutamic acid residue to a valine. The mutation causes
file392125... codon 6 of the β chain of Hb, such that the glutamic acid residue at this position is replaced by
file392125... another mutated Hb HbC, in which the same glutamic acid residue is replaced instead by lysine.
file392125... polymorphism results in valine substituting for glutamic acid resulting in the formation of haemoglobin
file392125... erythrocytes. Substitution of the amino acid glutamic acid by valine at position 6 of the beta globin
file392125... normal adult hemoglobin by a substitution of glutamic acid at the 6th position of its beta chains
file392125... disease (SCD) valine is substituted for glutamic acid at position 6 of the α -globin chain of
file392125... hemoglobin in which valine has replaced glutamic acid causing the hemoglobin to become less soluble
file392125... of haemoglobin, replacing the amino acid glutamic acid with the less polar amino acid valine at
file392125... resulting from the substitution of valine for glutamic acid at position 6 of the beta chain of the
file392125... mutation (substitution of valine for the normal glutamic acid in the 6th amino acid position of the beta
file392125... In sickle cell anemia, valine replaces glutamic acid at the sixth amino acid of the beta globin
file392125... The hemoglobin C mutation is a lysine for glutamic acid at the 6th position of the beta globin
file392125... acid of each beta chain is changed from glutamic acid to valine. As a result of this mutation

Page 1 of 2

[previous](#) (about two-thirds) of SCD patients are homozygous for HbS (Hb55) whilst the second main group (about one-third) are represented by individuals heterozygous for HbS and another mutated Hb C, in which the same glutamic acid residue is replaced instead by lysine. There are, in addition, a number of less common SCD genotypes such as HbS- β thalassaemia. Unlike HbA, HbS may polymerise on deoxygenation, forming long rods which affect rheology [next](#) >

Figura 15: Ejemplo de concordancia ofrecida por Sketch Engine

4) Fuente de información conceptual y sinonímica a través del uso de patrones de búsqueda, como por ejemplo a través de comodines para buscar definiciones y tipos de hemoglobina (*hemoglobin*). (Figura 16).

- hemoglobin * is, genera un listado de concordancias correspondiente a tipos de hemoglobina y sus definiciones en contexto.

file3921251.	: S5, SC, SD, S, Thal, etc. sickle cell-	hemoglobin C is	a disease a genetically determined anemia
file392125...	after bone marrow infarction). An abnormal	hemoglobin that is	very similar to Hb C is Hb O Arab. Double
file392125...	Sickle cell anaemia, diagnosis Laboratory Hemoglobin electrophoresis is performed at a specific pH. Commonly used		
file392125...	towards both poles. Duration of a normal hemoglobin electrophoresis is 30 minutes. In alkaline media, a voltage		
file392125...	In contrast with hemoglobin A2, a minor	hemoglobin which is	uniformly distributed in all adult red
file392125...	uniformly distributed in all adult red cells,	hemoglobin F is	found (in normal people) in 0,2 to 7 percent
file392125...	that does the work of oxygen transport. The	hemoglobin molecule is	composed of four polypeptides (chains of
file392125...	screening test. Another blood test called hemoglobin electrophoresis is then done for final diagnosis. This test		
file392125...	hemoglobin, and hemoglobin S, the sickle cell	hemoglobin, is	that the former cell is generally flexible

Figura 16: Ejemplo de información conceptual ofrecida por Sketch Engine

- Hemoglobin is *; genera concordancias como [...] hemoglobin is the molecule in red blood cells. Este tipo de búsquedas ofrecían información sobre la relación hiperónimo-hipónimo (útil para la creación de mapas conceptuales).

4.2.3 La automatización de la traducción: traducción automática y posesición y su aplicación en la TISP

La sociedad multicultural y multilingüe en la que vivimos marca las necesidades comunicativas de nuestra sociedad. La traducción, como medio de comunicación entre culturas diferentes, ha ocupado un lugar destacado en la sociedad de la información desde sus comienzos. Nos aventuramos a decir, como afirma House (2018: 21) en una de sus recientes obras, que la traducción es hoy en día más importante que en épocas pasadas: «just as globalization has had an enormous impact on the world economy, on international relations in science and politics, so translation has also experienced a boost beyond expectation». Además, el acceso a la información y la comunicación es cada vez más inmediato y hacen falta soluciones que se adapten a estas necesidades actuales. Es por ello que las tareas de traducción se apoyan cada vez más en la tecnología.

La traducción automática ha adquirido un papel fundamental en la presente era digital y, a pesar de que algunos se muestran susceptibles en cuanto a su uso y a su calidad, son muchos los sectores que se benefician de su presencia y de su utilidad (Sánchez Ramos & Rico, en prensa/2020). Gracias a los avances experimentados en la TISP, las barreras lingüísticas y culturales se vislumbran cada vez más débiles. Teniendo en cuenta todo esto, podemos afirmar que la traducción automática puede llegar a ser una herramienta capaz de facilitar el trabajo del traductor de la TISP, optimizar así los recursos disponibles y contribuir al desarrollo de distintas competencias como la documental y léxica.

La traducción automática consiste en la traducción de una lengua a otra con la ayuda de software y caracterizada por un proceso de traducción donde la intervención humana es inexistente. No obstante, este proceso, aparentemente sencillo, implica varias operaciones como las que aparecen en la definición de Berner (2003, p. 6) cuando describe los primeros sistemas de traducción automática:

Machine translation (MT) is the use of computer software to translate text or speech from one natural language into another. Like translation done by humans, MT does not simply involve substituting words in one language for another, but the application of complex linguistic knowledge: morphology (how words are built from smaller units of meaning), syntax (grammar), semantics (meaning), and understanding of concepts such as ambiguity.

Junto con lo señalado por Berner (2003), una de las características de la traducción automática es también su interdisciplinariedad, como así lo recoge la definición proporcionada por Quah (2006, p. 57):

[MT] is an interdisciplinary enterprise that combines a number of fields of study such as lexicography, linguistics, computational linguistics, computer science and language

engineering [...]. It is based on the hypothesis that natural languages can be fully described, controlled and mathematically coded [...].

En definitiva, tal y como indican Sánchez Ramos & Rico (en prensa/2020), la traducción automática supone un proceso de traducción automatizado entre distintas lenguas, es decir, el trasvase de una lengua a otra a través de un programa informático que encierra una serie de características, donde el texto fuente puede ser preeditado con arreglo a ciertas reglas o lenguajes controlados, con el fin de obtener mejores resultados y con el mínimo de posesición, término que comentaremos más adelante.

Para entender la situación actual de la traducción automática es necesario repasar su evolución a lo largo de la historia. En el año 1933 aparecieron las primeras patentes relacionadas con sistemas de traducción automática, una de ellas en Francia, de la mano del franco-armenio George Artsrouni y la segunda en Rusia, presentada por el ruso Petr Smirnov Troyanskii. Unos años más tarde, Warren Weaver, criptógrafo estadounidense de la Fundación Rockefeller, junto con el británico Andrew Booth, plantearon la posibilidad de emplear un novedoso invento de aquella época – el ordenador – para traducir idiomas. Finalmente, fue Weaver quien en 1949 escribió un informe sobre la traducción automática a partir de «técnicas criptográficas, análisis estadísticos, la teoría de la información de Shannon, las características universales del lenguaje...» (Hernández Mercedes, 2002, p. 103). Como consecuencia de ello, se iniciaron numerosos estudios y proyectos relacionados con la traducción automática en centros e instituciones de EE.UU. En el año 1954 surgió un proyecto de la Universidad de Georgetown y la empresa IBM en el que se tradujeron 49 oraciones del ruso al inglés y que contenía un diccionario ruso-inglés de 250 palabras además de seis reglas gramaticales. A su vez, este experimento supuso una auténtica revolución e incluso se llegó a pensar en la idea de una traducción automática perfecta que vendría a sustituir al traductor. Tras diez años de investigación en la traducción automática entre 1956 y 1966, y con la ayuda de financiación en EE.UU y la por aquel entonces Unión Soviética, los resultados obtenidos eran limitados y no cumplían con las expectativas iniciales; con lo que las financiaciones y los fondos destinados a esos proyectos se redujeron considerablemente. El informe ALPAC (1966), realizado por un comité asesor estadounidense, desveló que la traducción automática era más lenta, más cara y de inferior calidad que la traducción humana y, por esa razón, no se recomendaba seguir invirtiendo en proyectos de traducción automática, pero sí en el desarrollo de herramientas informáticas para el traductor (diccionarios electrónicos y memorias de traducción, entre otros). En la década siguiente, la investigación se centró en países como Canadá, donde

existía una necesidad de traducción inglés-francés, y en países de la Comunidad Europea con una gran demanda de traducción de textos legales, científicos, técnicos y administrativos en todas las lenguas comunitarias de esa época. De esta manera, nace el sistema MÉTÉO, que consistía en la traducción automática de partes meteorológicos y que consiguió marcar un precedente gracias a su calidad, utilidad y al impulso de nuevos proyectos similares. Asimismo, y a partir del año 1976, en la Comunidad Económica Europea (CEE) se comienza a trabajar con un nuevo programa de traducción automática conocido como SYSTRAN (perteneciente al tipo de TA basada en reglas) creado por Peter Toma en 1970 y que sigue vigente. A finales de los años 70, este mismo organismo desarrolló uno de los programas más significativos de traducción automática, conocido como EUROTRA, con el fin de conseguir un sistema de traducción automática en todas las lenguas comunitarias. Sin embargo, este ambicioso proyecto vio su fin en el año 1992 cuando la Comisión Europea decidió no seguir con su financiación. Ya en los años 80, y tras la experiencia con los proyectos incipientes mencionados previamente, aparecieron nuevos sistemas de traducción automática, tales como LOGOS y METAL, a la vez que aumentó el interés en este campo de estudio. Una década más tarde, se empezó a fomentar la investigación en el sector de la traducción automática y se retomó la idea de Weaver de 1949 para un modelo de traducción automática estadística. Esta iniciativa, promovida por el equipo de investigadores de IBM, consiguió imponerse en el mercado y se considera como uno de los métodos de traducción automática más consolidados hasta la fecha (Hutchins & Somers, 1992; Hutchins, 1995, 2000).

Podría decirse que la historia de la traducción automática ha pasado por distintas etapas de evolución, con sus idas y venidas. Las distintas etapas también se han caracterizado por el desarrollo de varios sistemas de traducción automática y su relación con diversos ámbitos científicos. No hemos de olvidar, como así lo indica Diéguez (2001), la estrecha relación de la traducción automática con otras disciplinas, como la lingüística aplicada, y los vínculos tan estrechos con los campos del procesamiento y análisis del lenguaje natural.

Referido a la tipología de los distintos sistemas de traducción automática, pueden destacarse 1) los sistemas basados en reglas, también conocidos como sistemas de conocimiento lingüístico, se centran en el conocimiento morfológico, sintáctico, semántico y contextual de las lenguas origen y meta. Con una base eminentemente lingüística, este tipo de sistemas también hacen uso de diccionarios que sean accesibles de forma informática y reglas gramaticales (Bowker & Buitrago Ciro, 2019); 2) los sistemas basados en corpus, que parten de la probabilidad (alta o baja) de que a una oración en la lengua origen le corresponda una traducción en la lengua meta, y es en un corpus donde se pueden

encontrar estas posibilidades (Bowker & Buitrago Ciro, 2019). A diferencia de los anteriores, estos sistemas no cuentan con reglas o gramáticas, sino que se centran en grandes volúmenes de material en lengua de origen y lengua meta, en bitextos, ejemplos reales en lengua origen y lengua meta, de los que adquieren el conocimiento necesario para producir las traducciones. Dentro de los sistemas basados en corpus, encontramos los llamados sistemas de traducción automática basados en estadística y los sistemas de traducción automática basados en ejemplos; 3) los sistemas de traducción automática híbridos, que se caracterizan por compartir características con los dos anteriores, ya que se aplican reglas con la ayuda de corpus para posteriormente analizar de forma estadística los resultados obtenidos y, de este modo, generar las mejores traducciones (Costa-Jussà & Fonollosa, 2015); 4) los sistemas de traducción automática basados en redes neuronales, son los que cuentan con una gran popularidad hoy en día (Forcada, 2017), y cuya estructura está detrás de los sistemas más conocidos como *Google Translate* o *DeepL*. Su complejo mecanismo caracterizado por el uso de redes neuronales artificiales intenta simular el funcionamiento del cerebro humano, fundamentado en el llamado aprendizaje profundo o *deep learning*.

En cuanto a la evaluación de la calidad de la traducción automática, los estudiosos se afanan por encontrar unos parámetros o variables cuyo seguimiento asegure la calidad de la traducción proporcionada por los sistemas de traducción automática (Koehn, 2010, p. 217). Sin embargo, una evaluación precisa y exacta es una tarea difícil. La evaluación de los sistemas de traducción automática se lleva a cabo con el fin de comparar la calidad de dos sistemas y ver cuál de ellos ofrece mejores resultados (o traducciones), o bien para mejorar la calidad del mismo. La evaluación suele realizarse de forma manual, a través de profesionales, o bien de forma automática. Son dos los principales criterios que se emplean en la evaluación manual precisión (*adequacy*) y fluidez (*fluency*). El primero de ellos mide si la información en el texto origen queda representada en el texto meta. El segundo de ellos se relaciona con los aspectos lingüísticos de la lengua, es decir, comprueba si el texto meta cumple con los requerimientos lingüísticos de la lengua meta como puede ser el uso de terminología, estructuras gramaticales correctas, ortografía, etc. La precisión y fluidez se miden de forma separada y para cada una de las oraciones que el sistema de traducción automática proporciona y suele representarse en una escala numérica a través del uso de las llamadas métricas, como puede ser la *Multidimensional Quality Metrics* (MQM, 2015). Es precisamente en esta forma donde radica su principal desventaja y se pone en duda la confianza en la evaluación manual. No obstante, y a pesar de sus debilidades, la evaluación manual se ha empleado de forma constante para evaluar la calidad de los sistemas de traducción automática. Alrededor de los años 90,

la llamada *Advanced Research Projects Agency* (ARPA, por sus siglas en inglés) realiza varios informes que dejan constancia de la falta de validez de la evaluación manual en cuanto a las medidas de precisión y fluidez debido, en parte, a la puesta en duda de la experiencia de los evaluadores humanos y la familiaridad de los mismos con la interfaz de los sistemas de evaluación para otorgar la puntuación numérica. Como consecuencia de las debilidades de la evaluación manual (alta inversión, subjetividad, lentitud, etc.), comienzan a surgir distintas métricas automáticas (BLEU, *bilingual evaluation understudy*; METEOR, *metric for evaluation of translation with explicit ordering*; WER, *word error rate*; GTM, *general text matcher*; TER, *translation edit rate*; CDER, *cover disjoint error rate*) y semiautomáticas (HTER, *human-mediated translation error rate*).

Un ejemplo de aplicación de la traducción la encontramos en los casos en los que se producen situaciones de crisis o emergencia³⁴, donde se establece como una posible solución inmediata, independientemente del tipo de catástrofe acaecida, y como parte de una infraestructura de respuesta inmediata. Tal es el caso de los motores de traducción automática elaborados con motivo del terremoto en Haití en 2010 y de las traducciones hechas por voluntarios durante la catástrofe y que, sin duda, pueden ayudar en futuros desastres de características similares. La traducción, por tanto, se atisba como una primera solución o primer acercamiento a un problema de comunicación lingüístico en situaciones de emergencia. Así lo afirman Lewis, Munro & Vogel (2011, p. 501): «if done right, MT [Machine Translation] can dramatically increase the speed by which relief can be provided». La dificultad radica, precisamente, en la calidad de la traducción automática, lo que constituye el principal desafío. Dejando a un lado los beneficios que un buen uso de la traducción automática podría reportar en situaciones de emergencia, no hay que olvidar los problemas que su implementación lleva consigo como la dificultad a la hora de recopilar material (corpus paralelo) para entrenar los motores de traducción automática (muy especializado en algunos casos) o las lenguas implicadas (lenguas minoritarias).

La traducción automática cuenta entre sus innumerables ventajas con el aumento de la productividad y la reducción de costes (Bowker & Buitrago Ciro, 2015; Massardo, van der Meer & Khalilov, 2016), y son muchas las empresas e instituciones que utilizan estos servicios. Los propios traductores son conscientes

34 Cabe mencionar el proyecto de investigación del grupo FITISPos (UAH) *Traducción y Tecnología en la comunicación multilingüe y situaciones de emergencia*, en donde participan investigadores de la Universidad Europea de Madrid (Dra. Celia Rico) y Universitat Oberta de Catalunya (Dr. Antoni Oliver), y que es coordinado por la Dra. María del Mar Sánchez Ramos.

de que su trabajo depende en gran parte de la tecnología y que es el aumento de la tan ansiada productividad su principal razón de uso (Cadwell, O'Brien & Teixeira, 2018). Si bien existen estudios como los anteriores, son muy pocos los que se centran en los traductores que trabajan para los servicios públicos. Un ejemplo lo encontramos en el trabajo de Pérez Macías, Sánchez Ramos & Rico (en prensa/2020). De los distintos resultados del estudio cualitativo realizado a un grupo de traductores que trabajan para distintas ONG, llama la atención la falta de confianza en la traducción automática, pero su indispensable presencia en algunos casos. Es por ello, por lo que la formación de los traductores en la TISP debe contar con la traducción automática y las tareas de posesición de textos.

En la línea con el hilo conductor de este trabajo, como es el desarrollo de la competencia léxica traductor en la TISP, el uso de la traducción automática y las posteriores tareas de posesición, que veremos en el siguiente apartado, también forman parte de ese proceso de adquisición léxica, puesto que la posesición supone un proceso cognitivo de adaptación léxica. Un ejemplo de estudio dentro del ámbito de la TISP lo encontramos en el trabajo de Nodis (2018), donde se presentan los resultados cuantitativos y cualitativos de la evaluación de dos sistemas de traducción automática distintos, uno basado en reglas (SISTRANet) y otro en redes neuronales (DeepL), aplicados a la traducción jurídico-administrativa y biosanitaria (francés-español). El sistema de evaluación empleado es *COSTA Machine Evaluation Tool*, que permitió a la autora una clasificación de los principales errores lingüísticos de dichos sistemas (gramaticales, léxicos, estilo).

4.2.3.1 La posesición y su aplicación en la TISP

La traducción automática, a pesar de los grandes avances de los sistemas basados en redes neuronales, necesita de la labor del traductor humano para ofrecer un resultado de calidad. Es por ello que va ligada a los procesos de posesición³⁵. Se trata de una tarea que hace referencia a los cambios que se realizan sobre el resultado de la traducción proporcionada por un sistema de traducción automática (*raw machine translation output*) para que alcance unos niveles de calidad aceptables.

Una de las primeras definiciones del término posesición la encontramos en el artículo de Wagner (1985) publicado en la revista *Terminologie et Traduction*. Esta autora afirma que «post-editing entails correction of a pre-translated

35 La norma ISO 18587/2017 *Translation Services — Post-editing of machine translation output* regula los procesos de traducción automática y posesición.

text rather than translation ‘from scratch». Otra aproximación al término de la posesición nos la muestran Vasconcellos & León (1985, p. 68), que hablan de la posesición entendida como una estrategia que intenta conservar el máximo del resultado de la traducción automática. Allen (2003, p. 297) restringe aún más el término y enumera las tareas de lo que él considera la figura del poseedor y emplea las siguientes palabras: «in basic terms, the task of the post-editor is to edit, modify and/or correct pre-translated text that has been processed by an MT system from a source language into (a) target language(s)». Creemos también conveniente mencionar la definición proporcionada por O’Brien (2011), que establece la posesición como «the correction of raw machine translated output by a human translator according to specific guidelines and quality criteria», ya que incorpora la necesidad de seguir unas guías de estilo para llevar a cabo la tarea poseedora. Por último, Yuste Rodrigo (2012, p. 158) define la posesición como:

[...] una serie de modificaciones en el orden de los elementos de la frase o ciertas mejoras lingüísticas de modo tal que el texto que devuelva tenga la misma calidad de traducción que si se hubiera traducido de manera exclusivamente humana desde el principio; es decir, sin pasar el texto origen por la máquina [...].

Con todo, a la luz de las distintas definiciones, la posesición cuenta con unas características propias que la distinguen y la diferencia de otras tareas como la traducción o la revisión. Si recordamos la definición de Wagner (1985), podemos apreciar que la posesición se enfrenta a lo que la autora denomina un texto previamente traducido, opinión compartida también por O’Brien (2011). Así, mientras que los poseedores trabajan con tres tipos de textos (texto fuente, pretraducción y versión poseeditada), los traductores tan solo lo hacen con dos (texto fuente y texto meta). Esta misma autora también habla del concepto de calidad, puesto que los traductores deben elaborar un texto de una calidad alta, prácticamente sin ningún tipo de imperfección lingüística. Por otro lado, los trabajos de posesición deberán adaptar la calidad del texto meta dependiendo de las necesidades del cliente o de la finalidad del texto. En cuanto a las diferencias entre posesición y revisión, volvemos de nuevo a Wagner (1985). La distinción es sencilla: la posesición se realiza sobre un texto traducido por un sistema de traducción automática y en el caso de la revisión, se realiza sobre un texto fruto de una traducción humana. También hay una diferencia en cuanto a la tipología de errores en una y otra tarea, así como la frecuencia de aparición de los errores y la repetición de los mismos. Por ejemplo, en el caso de la traducción humana puede encontrarse un error fruto de un despiste y no aparecer más en el texto, pero en el caso de la posesición, al ser el resultado de un sistema de traducción

automática, la frecuencia de aparición y la repetición de los errores será constante a lo largo del texto que se va a poseer, con lo que la tarea de posesión será mucho más tediosa que la revisión. Un revisor debe encontrar palabras que no han sido traducidas (incluso puede que haya párrafos que no hayan sido traducidos), errores de ortografía, errores de ortotipografía, etc. Sin embargo, si lo comparamos con la tarea de un poseedor, podemos afirmar que el poseedor no buscará, por ejemplo, párrafos que no se hayan traducido, puesto que asume que el sistema de traducción automática lo ha traducido todo.

Otras diferencias radican en los aspectos cognitivos de los poseedores. Hay que tener en cuenta que el resultado de los sistemas de traducción automática puede estar considerablemente alejado de la fluidez que caracteriza una lengua, lo que, sin duda, aumenta la carga cognitiva. Esto es debido a que los poseedores tienen que identificar si merece la pena conservar partes o segmentos de la traducción ofrecida por la traducción automática y decidir la mejor forma de transformar una traducción incorrecta. Las tareas señaladas en líneas anteriores resultan aun más difíciles cuando los poseedores se ‘acostumbran’ a los segmentos producidos por un sistema de traducción automática de tal forma que se les hace difícil detectar o distinguir lo que está bien de lo que no.

Como hemos señalado anteriormente, la finalidad de la posesión es mejorar el resultado obtenido de un sistema de traducción automática, que no tiene por qué ser necesariamente perfecto. Según Sánchez Ramos & Rico (en prensa/2020), algunas consideraciones a tener en cuenta son:

1. El resultado de la posesión debe ser (más o menos) comprensible.
2. La prioridad es ahorrar tiempo, por lo que no debe emplearse mucho tiempo en las tareas de posesión.
3. La precisión en las tareas de posesión dependerán en cada caso de las necesidades del usuario.

Con todo, el concepto de calidad está íntimamente unido al de posesión. No obstante, como recoge Pérez Macías (2017), los últimos años han sido testigos de un cambio de perspectiva en cuanto a la calidad de la posesión y son los propios clientes los que determinan, en último término, la calidad que desean para un determinado encargo.

En líneas generales, se distinguen dos tipos de posesión (Allen, 2003):

1. La posesión completa (*full post-editing*): este tipo de posesión está relacionado con lo que conoce como *outbound translation approach* o traducción con fines divulgativos. En la posesión completa se realizan correcciones que aseguren que el texto sirva para comunicarse o alcance los niveles de

publicación. Se realizarán tan solo los cambios que sean absolutamente necesarios, sin detenerse demasiado en cuestiones de estilo.

2. La posesición rápida (*light post-editing*): este tipo de posesición está relacionada con lo que conoce como *inbound translation approach* o traducción de uso interno. El objetivo de esta última es que el lector pueda hacerse una idea general del texto. Los cambios deben ser mínimos, ya que serán textos, en su mayoría, de uso interno y que no se publicarán. Igualmente, no habrá cambios en cuestiones de estilo.

Si nos atenemos a las pautas proporcionadas por TAUS (2016), referente en el sector de la traducción automática y la posesición, la posesición debe:

1. Ajustar el sistema adecuadamente (datos claros, específicos del campo y de alta calidad).
2. Asegurarse de que el texto origen esté bien redactado.
3. Integrar la gestión terminológica en los sistemas de redacción de texto, de traducción automática y de memoria de traducción.
4. Formar previamente a los poseedores.
5. Evaluar la calidad del resultado en bruto de la traducción automática para poder negociar con expectativas razonables.
6. Llegar a un acuerdo para definir la calidad final requerida en la posesición, según el tipo de usuario y los niveles de aceptación.
7. Pagar a los poseedores para que colaboren en la mejora del sistema de traducción automática a través de comentarios estructurados sobre errores comunes que se dan en la traducción automática.

En definitiva, los puntos prioritarios a tener en cuenta cuando se trata de la posesición son:

1. Una alta calidad del resultado final no es la máxima prioridad en las tareas de posesición.
2. No hay que olvidar que las tareas de posesición tienen como principal objetivo ahorrar tiempo y costes, así como aumentar la productividad.
3. Los términos clave a tener en cuenta en las tareas de posesición son la comprensión y corrección del texto final.
4. No debe pasarse demasiado tiempo ante un problema.
5. Los detalles y los matices de estilo, registro, información, etc. no son necesarios y deben ignorarse.
6. Habrá que mantener en lo posible la traducción automática y realizar solo aquellos cambios totalmente necesarios (palabras o frases sin sentido, frases erróneas o ambiguas, frases o palabras omitidas).

7. El texto debe ser legible y comprensible y debe corresponderse con el texto fuente.

No hay duda de que existe una gran demanda de traductores debido al alto volumen de traducciones. La traducción automática y, por ende, la posesición pueden considerarse como soluciones para hacer frente al número tan elevado de traducciones. Llegado este punto cabe preguntarse, ¿hay una formación específica para llegar a ser un buen poseedor? ¿Qué destrezas se necesitan? Destacamos la llamada de atención de Oliver (2016, p. 205):

La profesión del posteditor es relativamente nueva y requiere una formación específica, que aun no se ha introducido por completo en los planes de estudios de las titulaciones relacionadas con la traducción y muy a menudo el profesional se ha formado a partir de una práctica continuada en este sector.

Debido a las particularidades de la posesición, la formación del poseedor también ha sido centro de atención. Distintos autores (EMT, 2017; O'Brien, 2002; Sánchez Ramos & Rico, en prensa/2020) destacan la importancia de incluir programas de formación que desarrollen las competencias necesarias para realizar la posesición de forma exitosa. Igualmente, las estrategias de posesición deben desarrollarse de forma gradual. Con todo, las estrategias de posesición deben formar parte de un programa formativo por las siguientes razones:

1. La posesición forma parte del panorama profesional actual del sector de la traducción, por lo que se trata de una tarea ineludible y con la que los graduados en traducción deben estar familiarizados.
2. Las estrategias en posesición difieren de las estrategias de traducción, por lo que no puede asumirse que un buen traductor ser un buen poseedor.
3. La enseñanza de la posesición y de las estrategias de posesición creará en el alumnado un clima de aceptación hacia dicha actividad y hacia la traducción automática en general.
4. La enseñanza de la posesición desarrollará egresados que se sientan más cómodo con la posesición en un futuro y que, probablemente, sean más productivos en los entornos de la traducción automática.

Una de las primeras propuestas formativas en posesición la encontramos en el trabajo de O'Brien (2002), que realiza una revisión de algunos de los autores que han centrado su atención en las estrategias de posesición. Tras un repaso de estos, la autora irlandesa propone las siguientes estrategias, no sin antes señalar diferencias entre poseedores y traductores. Por ejemplo:

- La habilidad para usar macros.
- La codificación de diccionarios para la traducción automática.
- El desarrollo de una actuación positiva hace la traducción automática

Seguidamente, establece estrategias adicionales que todo poseedor necesita adquirir:

- Conocimiento de la tecnología asociada a la traducción automática: se recomienda un conocimiento general del funcionamiento de los sistemas de la traducción automática, la evolución histórica de la TA, la situación actual y perspectiva de futuro de la traducción automática, sus limitaciones, etc.
- Destrezas relacionadas con gestión de la terminología: a diferencia de los conceptos más teóricos que los traductores deben poseer, los poseedores deben centrar su formación en el desarrollo de destrezas que les ayuden en la codificación de diccionarios para los sistemas de la traducción automática y la gestión de bases terminológicas que ayuden a recuperar terminología. Todo ello implica el conocimiento de herramientas de gestión terminológica y de formatos específicos.
- Destrezas relacionadas con la preedición y los lenguajes controlados, así como herramientas específicas para ello.
- Destrezas de programación, con las que poder desarrollar programas propios para la corrección de errores recurrentes.
- Destrezas en lingüística textual que les ayude a diferenciar la información de cada texto (tema y rema) y las normas y características textuales.

En nuestro país encontramos propuestas formativas en traducción automática (Rico, 2017; Rico, Sánchez-Gijón & Hostench, 2018) y también sobre la competencia en posesición, como la de Rico & Torrejón (2012), y que engloba tres grandes bloques:

1. Competencias nucleares: estas competencias tienen que ver con las competencias actitudinales y psicofisiológicas, «that allows allows the post-editor to cope with subjectivity issues involved in defining and applying PE specifications, adequately handling client's expectations in terms of text quality acceptance, and overcoming uncertainty» (Rico & Torrejón, 2012, p. 170). A las dos competencias señaladas, estos autores añaden la competencia estratégica, que será la que ayude al poseedor a tomar decisiones entre las distintas guías de posesición.
2. Destrezas lingüísticas en las lenguas implicadas: como bien han indicado otros autores, Rico & Torrejón (2012) se suman a dichos estudios e incluyen el conocimiento en profundidad de las lenguas implicadas en el proceso de posesición, además de incluir el conocimiento con las guías de posesición,

la competencia comunicativa y textual en las lenguas de trabajo, junto con la competencia cultural e intercultural.

3. Competencia instrumental: este tipo de competencia tiene que ver con el conocimiento de la traducción automática, los distintos sistemas de traducción automática y su funcionamiento, conocimientos de programación, predicción y lenguajes controlados, estrategias de gestión terminológica, etc.

En cuanto a la incorporación de las tareas de traducción automática y posesición en la formación del traductor e intérprete en la TISP, creemos que no solo ayudan a la creación de nuevos perfiles profesionales, sino que pueden ayudar a aumentar y consolidar la competencia léxica traductora. Por ejemplo, se puede trabajar con textos de índole biosanitaria o jurídico-administrativos para concienciar de la utilidad de la traducción automática, pero también de la importancia que una buena tarea de posesición (o no, en el caso de descartarse por exigir demasiado esfuerzo de posesición) puede reportar. A modo de ilustración, pueden trabajarse textos especializados y aplicar distintas métricas o normas de calidad, como la norma de calidad *Multidimensional Quality Metrics* (MQM, 2015), que, además de proporcionar criterios de calidad, ayudará en la clasificación de los mismos (Figura 17).

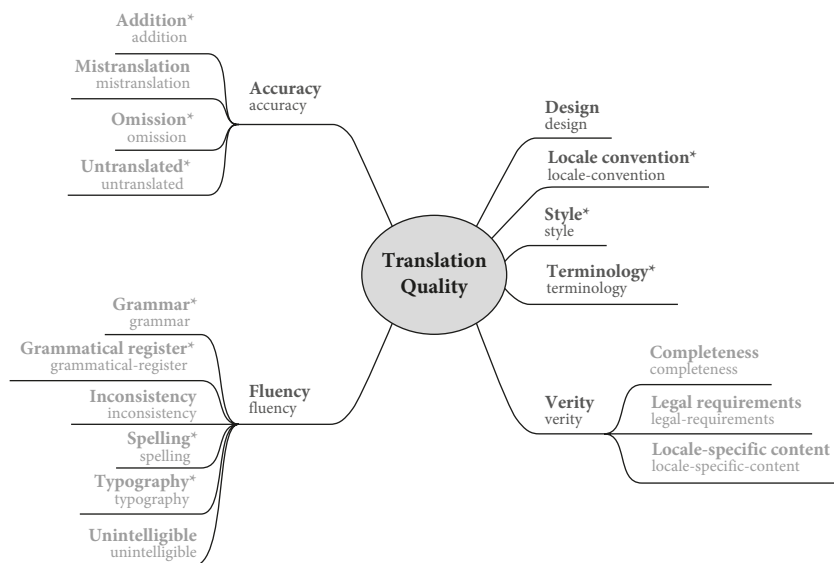


Figura 17: MQM (Version 1.0, 2015)³⁶

36 Extraído de <http://www.qt21.eu/mqm-definition/definition-2015-12-30.html>

De igual forma, puede utilizarse la traducción ofrecida por distintos sistemas de traducción automática disponibles en internet y comparar los distintos tipos de errores con la ayuda de una a modo de adaptación de MQM (2015) para comparar los distintos tipos de errores que los dos resultados de la traducción automática ofrecen, a la vez que seguir reglas de posesición. Se pueden trabajar los criterios de fidelidad o precisión³⁷ (*accuracy*), fluidez³⁸ (*fluency*) y terminología³⁹ (*terminology*) y desglosarlos en:

1) FIDELIDAD

- a. Adición: el texto meta incluye texto que no se encuentra en el texto original.
- b. Mala traducción: el contenido del texto meta no se corresponde con el texto original.
- c. Omisión: el texto meta no presenta contenido que se encuentra en el texto original.
- d. No traducido: el contenido que debería haber sido traducido se ha dejado sin traducir.

2) FLUIDEZ

- a. Gramática: el texto meta presenta errores relacionados con la gramática o la sintaxis.
- b. Registro gramatical: el texto meta presenta un registro gramatical incorrecto (uso incorrecto de formas verbales o pronombres).
- c. Inconsistencia: el texto meta presenta inconsistencias internas.
- d. Ortografía: el texto meta presenta errores relacionados con la ortografía.
- e. Tipografía: el texto meta presenta errores relacionados con la presentación del texto (error tipográfico).
- f. Ininteligibilidad: error mayor que impide la fluidez del texto.

3) TERMINOLOGÍA: existen términos de un ámbito concreto que se han traducido por otros distintos que no pertenecen a ese ámbito de especialidad.

37 Este término mide si la información en el texto origen queda representada en el texto meta.

38 Este término se relaciona con los errores lingüísticos, es decir, errores que impiden una comprensión clara del texto.

39 Este término se refiere al tipo de errores que aparecen cuando se traduce un término de un ámbito concreto por otro de un ámbito distinto.

TEXTO ORIGINAL⁴⁰*Risks of an appendicectomy - open*

There are risks and complications with this procedure. They include but are not limited to the following.

General risks:

- Infection can occur, requiring antibiotics and further treatment.
- Bleeding could occur and may require a return to the operating room. Bleeding is more common if you have been taking blood thinning drugs such as Warfarin, Aspirin, Clopidogrel (Plavix or Iscover) or Dipyridamole (Persantin or Asasantin).
- Small areas of the lung can collapse, increasing the risk of chest infection. This may need antibiotics and physiotherapy.
- Increased risk in obese people of wound infection, chest infection, heart and lung complications, and thrombosis.
- Heart attack or stroke could occur due to the strain on the heart.
- Blood clot in the leg (DVT) causing pain and swelling. In rare cases part of the clot may break off and go to the lungs.
- Death as a result of this procedure is possible. Specific risks:
- Deep bleeding in the abdominal cavity. This may need fluid replacement or further surgery.
- Infections such as pus collections can occur in the abdominal cavity. This may need surgical drainage.
- A weakness can occur in the wound with the development of a rupture. This may need further surgery.
- The wound may become thickened and red.

I was able to ask questions and raise concerns with the doctor about my condition, the proposed procedure and its risks, and my treatment options. My questions and concerns have been discussed and answered to my satisfaction.

40 Texto extraído de https://www.health.qld.gov.au/__data/assets/pdf_file/0033/149577/colorectal_02.pdf

TEXTO TRADUCIDO CON DEEPL

Riesgos de una apendicectomía abierta

Existen riesgos y complicaciones con este procedimiento. Incluyen, pero no se limitan a lo siguiente.

Riesgos generales:

- La infección puede ocurrir, requiriendo antibióticos y tratamiento adicional.
- El sangrado puede ocurrir y puede requerir un regreso a la sala de operaciones. El sangrado es más común si usted ha estado tomando medicamentos anticoagulantes como Warfarina, Aspirina, Clopidogrel (Plavix o Iscover) o Dipyridamol (Persantin o Asasantin).
- Las áreas pequeñas del pulmón pueden colapsar, aumentando el riesgo de infección torácica. Esto puede requerir antibióticos y fisioterapia.
- Aumento del riesgo en personas obesas de infección de heridas, infección torácica, complicaciones cardíacas y pulmonares y trombosis.
- Puede ocurrir un ataque cardíaco o un derrame cerebral debido a la tensión en el corazón.
- Coágulo de sangre en la pierna (TVP) que causa dolor e hinchazón. En casos raros, parte del coágulo puede desprenderse y llegar a los pulmones.
- La muerte como resultado de este procedimiento es posible. Riesgos específicos:
- Sangrado profundo en la cavidad abdominal. Esto puede requerir reemplazo de líquidos o cirugía adicional.
- Las infecciones como las acumulaciones de pus pueden ocurrir en la cavidad abdominal. Esto puede requerir drenaje quirúrgico.
- Se puede presentar una debilidad en la herida con el desarrollo de una ruptura. Esto puede requerir cirugía adicional.
- La herida puede volverse más gruesa y roja.

Pude hacer preguntas y plantear inquietudes al médico acerca de mi condición, el procedimiento propuesto y sus riesgos, y mis opciones de tratamiento. Mis preguntas y preocupaciones han sido discutidas y respondidas a mi satisfacción.

Traducción realizada con el traductor www.DeepL.com/Translator 6/10/2019

TEXTO TRADUCIDO CON SYSTRANET

Riesgos de una apendicectomía - abierto

Este procedimiento conlleva riesgos y complicaciones. Incluyen, entre otras, las siguientes.

Riesgos generales:

- Puede producirse infección, que requiere antibióticos y tratamiento posterior.
- Podría producirse hemorragia y podría requerir un retorno a la sala de operaciones. La hemorragia es más frecuente si usted ha estado tomando medicamentos para adelgazar la sangre como Warfarina, Aspirina, Clopidogrel (Plavix o Iscover) o Dipyridamol (Persantin o Asasantin).
- Pequeñas áreas del pulmón pueden colapsar, aumentando el riesgo de infección en el pecho. Esto puede necesitar antibióticos y fisioterapia.
- Aumento del riesgo en personas obesas con infección de heridas, infección torácica, complicaciones cardíacas y pulmonares y trombosis.
- Se puede producir un ataque cardíaco o un infarto cerebral debido a la tensión en el corazón.
- Coágulos de sangre en la pierna (TVP) que causan dolor e hinchazón. En casos raros, parte del coágulo puede romperse e ir a los pulmones.
- La muerte como resultado de este procedimiento es posible. Riesgos específicos:
- Hemorragia profunda en la cavidad abdominal. Esto puede necesitar un reemplazo de líquidos o cirugía adicional.
- Infecciones como las colecciones de pus pueden ocurrir en la cavidad abdominal. Esto puede requerir drenaje quirúrgico.
- Puede producirse una debilidad en la herida con el desarrollo de una ruptura. Esto puede requerir cirugía adicional.
- La herida puede engrosar y enrojecer.

Pude hacer preguntas y plantear mis preocupaciones al médico sobre mi condición, el procedimiento propuesto y sus riesgos, y mis opciones de tratamiento. Mis preguntas y preocupaciones han sido discutidas y respondidas a mi satisfacción.

Traducción realizada con el traductor <https://translate.systran.net/translation-Tools/text> 6/10/2019

Conclusiones

La obra que aquí acaba, siempre como un punto y seguido, ha querido contribuir al conjunto de trabajos que se esfuerzan por conseguir la consolidación de la TISP. En concreto, nuestro interés se ha centrado en dos aspectos que consideremos imprescindibles dentro de la disciplina, como son la documentación digital y el léxico.

Un repaso por referentes teóricos y didácticos en nuestra disciplina nos ha llevado a reflexionar sobre el lugar que el léxico ha ocupado en los distintos modelos de competencia traductora y la didáctica de la traducción para concluir con nuestra propuesta de competencia léxica traductora aplicada a la TISP, que partía de una pregunta tan sencilla, y a la vez compleja: ¿qué tiene que saber un traductor e intérprete en la TISP para conocer en profundidad una palabra? Como se indicaba en el capítulo correspondiente, nuestra propuesta, para nada exhaustiva, se presenta como un indicador de lo que todo traductor e intérprete en la TISP, profesional o discente, debe adquirir y desarrollar a lo largo de su trayectoria.

Nuestra reflexión inicial ha continuado por los recursos y herramientas que pueden ayudar a poner en práctica dicha competencia léxica traductora aplicada a la TISP. El papel que la tecnología juega, y seguirá jugando en nuestra sociedad, nos ha obligado, de alguna manera, a centrarnos en recursos que nuestra experiencia investigadora y docente nos reafirman que son imprescindibles. Así, se han detallados recursos lexicográficos digitales, como diccionarios, glosarios o bases de datos léxicas; corpus y programas de concordancias, herramientas clave no solo para el desarrollo y adquisición de la competencia léxica traductora en la TISP, sino también de las destrezas técnicas e instrumentales, y, por último, la traducción automática y las tareas de posesición, con un creciente interés en el mundo profesional de la traducción.

Creemos que partir de las necesidades documentales y léxicas en la TISP que describimos en este trabajo puede abrirse un camino de reflexión (necesario) que ahonde tanto en dichas necesidades como en la forma de desarrollarlas y trabajarlas en el aula de la TISP. Esperamos que este trabajo sirva de punto de partida (o de continuación para otros ya iniciados) con el fin de indagar en la documentación digital como instrumento de desarrollo de los niveles léxicos en TISP, a la vez que forme parte de los trabajos que se afanan en seguir con la difícil tarea de consolidar la TISP.

Bibliografía

- Abadal Falgueras, E. (1994). *La documentación en España*. Madrid: CINDOC.
- Abril, M. I. (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: Universidad de Granada.
- Aguado de Cea, G. (2007). La fraseología en las lenguas de especialidad. En E. Alcaraz Varó, J. Mateo Martínez, & F. Yus Ramos (Eds.), *Las lenguas profesionales y académicas* (pp. 53–65). Barcelona: Ariel.
- Alcaraz Varó, E. (1996). Translation and pragmatics. En R. Álvarez, & A. Vidal Claramonte (Eds.), *Translation, power, subversion* (pp. 99–115). Clevedon: Multilingual Matters.
- Alcina, A., Soler, V., & Estellés, A. (2005). Internet como instrumento para la documentación en terminología y traducción. Hacia las plataformas de recursos electrónicos para el traductor especializado. En D. Sales Salvador (Ed.), *La biblioteca de Babel. Documentarse para traducir* (pp. 221–241). Granada: Comares.
- Aldea Sánchez, P., Arróniz de Opacua, P., Ortega Herráez, J., & Plaza Vázquez, S. (2002). Situación actual de la práctica de la traducción y de la interpretación en la administración de justicia. En S. Cruces, & A. Luna (Eds.), *La traducción en el ámbito institucional: autonómico, estatal y europeo* (pp. 85–126). Vigo: Universidade de Vigo.
- Allen, J. (2003). Post-editing. En H. Somers (Ed.), *Computers and translation: a translator's guide* (pp. 297–318). Ámsterdam: John Benjamins Publishing.
- Alonso, I., & Baigorri-Jalón, J. (2008). Enseñar la interpretación en los servicios públicos: una experiencia docente. *Redit: Revista electrónica de didáctica de la traducción y la interpretación*, 1, 1–25.
- Angelelli, C. (2006). Designing curriculum for healthcare interpreter education: a principles approach. En C. Roy (Ed.), *New approaches to interpreter education* (pp. 23–46). Washington D.C.: Gallaudet U P.
- Anthony, L. (2018). *AntConc (Version 3.5.7)*. [software]. Recuperado de <http://www.laurenceanthony.net/software>.
- Arce Romeral, L., & Seghiri, M. (2018). Booth-friendly term extraction methodology based on parallel corpora for training medical interpreters. *Current trends in translation teaching and learning*, 5(1), 1–46.
- Arrojo, R. (2005). The ethics of translation in contemporary approaches to translators training. En M. Tennent (Ed.), *Training for the new millenium*.

- Pedagogies for translation and interpreting* (pp. 225–245). Ámsterdam: John Benjamins Publishing.
- Austermühl, F. (2001). *Electronic tools for translators*. Manchester: St. Jerome.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Cambridge, Maas: Harvard University Press.
- Bachman, L. (1990). Communicative language ability. En L. Bachman (Ed.), *Fundamental considerations in language testing* (pp. 90–110). Oxford: Oxford University Press.
- Baker, M. (1992). *In other words*. Londres: Routledge.
- Baker, M. (1993). Corpus linguistics and translation studies — Implications and applications. En M. Baker, F. Francis, & E. Tognini-Bonelli (Eds.), *Text and technology: in honour of John Sinclair* (pp. 233–253). Ámsterdam: John Benjamins Publishing.
- Baker, M. (1995). Corpora in translation studies: an overview and some suggestions for future research. *Target*, 7(2), 223–243.
- Baker, M. (1996). Corpus-based translation-studies: The challenges that lie ahead. En H. Somers (Ed.), *Terminology, LSP, and translation: studies in language engineering in honor of J. C. Sager* (pp. 175–186). Ámsterdam: John Benjamins Publishing.
- Batista, J. J., Sinner, C., & Wotjak, G. (2019). *La Escuela traductológica de Leipzig. Continuación y recepción*. Berlín: Peter Lang.
- Battaner Arias, P., & López Ferrero, C. (2019). *Introducción al léxico, componente transversal de la lengua*. Madrid: Cátedra.
- Beeby, A. (1996). *Teaching translation from Spanish to English*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- Bell, R. (1991). *Translation and translating*. Londres: Longman.
- Bergenholtz, H., & Gouws, R. (2007). The access process in dictionaries for fixed expressions. *Lexicographica. International annual for lexicography*, 23, 237–260.
- Berner, S. (2003). Lost in Translation: Cross-lingual Communication and Virtual Academic Communities. En *The 5th Annual Conference on World Wide Web Applications, 2003, 10-12 septiembre. Durban, Sudáfrica*.
- Biel, L. (2014). The textual fit of translated EU law: a corpus-based study of deontic modality. *The translator*, 20(3), 332–355.
- Blasco, M. J., & Jiménez, M. A. (2003). Elaboración de glosarios terminológicos para interpretar. En A. Collados (Eds.), *La evaluación de la calidad en interpretación: docencia y profesión* (pp. 225–234.). Granada: Comares.

- Bolaños Medina, A., & Monterde Rey, A. M. (2012). Caracterización de los hábitos de documentación terminológica de los estudiantes de traducción. *Cadernos de Tradução, 1*, 93–113.
- Borja Albi, A. (2000). *El texto jurídico inglés y su traducción al español*. Barcelona: Ariel.
- Bowker, L. (2011). Meeting the needs of translators in the age of e-lexicography: exploring the possibilities. En S. Granger, & M. Paquot (Eds.), *Electronic lexicography* (pp. 377–397). Oxford: Oxford University Press.
- Bowker, L., & Pearson, J. (2002). *Working with specialized language: a practical guide to using corpora*. Londres: Routledge.
- Bowker, L., & Buitrago Ciro, J. (2015). Investigating the usefulness of machine translation for newcomers at the public library. *Translation and interpreting studies, 10*(2), 165–186.
- Bowker, L., & Buitrago Ciro, J. (2019). *Machine translation and global research*. Bingley: Emerald publishing.
- Brown, G., & Yule, G. (1983). *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brezina, V., Timperley, M., & McEnery, T. (2018). #LancsBox v. 4.x [software]. Recuperado de <http://corpora.lancs.ac.uk/lancsbox>.
- Buendía-Castro, M. (2019). Bilingual and multilingual online environmental knowledge resources: a comparative study for translation purposes. *International journal of lexicography, 1*–33.
- Cabré, M. (2004). ¿Lenguajes especializados o lenguajes para propósitos específicos? *Foro hispánico-Revista hispánica de Flandes y Holanda, 26*(1), 19–34.
- Cadwell, P., & O'Brien, S. T. (2018). Resistance and accommodation: factors for the (non-) adoption of machine translation among professional translators. *Perspectives. Studies in translation theory and practice, 26*(3), 301–321.
- Calzada Pérez, M. (2007). *El espejo traductológico. Teorías y didácticas para la formación del traductor*. Barcelona: Octaedro.
- Calzada Pérez, M. (2017). Corpus-based methods for comparative translation and interpreting studies: mapping differences and similarities with traditional and innovative tools. *Translation and interpreting Studies, 12*(2), 231–252.
- Calzada Pérez, M. (2018). What is kept and what is lost without translation? A corpus-assisted discourse study of the European Parliament's original and translated English. *Perspectives: studies in translation theory and practice, 26*(2), 277–291.

- Campbell, R., & Wales, R. (1970). The study of language acquisition. En J. Lyons (ed.), *New horizons in linguistics* (pp. 242–293). Harmondsworth: Penguin.
- Campoy Cubillo, M. C. (2004). Computer-mediated lexicography: An insight into online dictionaries. En M. C. Campoy Cubillo, & P. M. Safont Jordá (Eds.), *Computer-mediated lexicography in the foreign language learning context* (pp. 47–72.). Castellón de la Plana: Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En J. C. Richards, & W. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp. 2–27). Londres: Longman.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1, 1–47.
- Cano García, E. (2015). *Evaluación por competencias en educación superior*. Madrid: La Muralla.
- Carrizo Sainero, G., Irureta-Goyena, P., & López Quintana, E. (2000). *Manual de fuentes de información*. Madrid: Cegal.
- Carroll, J. B. (1961). Fundamental considerations in testing for English language proficiency of foreign students. En Institute of Linguistics. *Testing the English proficiency of foreign students* (pp. 30–40). Washington DC: Center for applied linguistics.
- Catford, J. C. (1965). *A linguistic theory of translation*. Oxford: Oxford University Press.
- Cedillo Corrochano, C. (2017). *La presencia mediática de la traducción e interpretación en los servicios públicos a través de análisis de discursos en la red*. Tesis doctoral. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Cid-Leal, P., & Perpinyà-Morera, R. (2015). Competencia informacional en traducción: análisis de los hábitos de los estudiantes. BID, Textos universitarios de biblioteconomía y documentación, 1–10. Recuperado de <http://bid.ub.edu/es/34/cid.htm>
- Colina, S. (1997). Contrastive and text typological conventions in translation teaching. *Target* 9(2), 335–353.
- Corpas Pastor, G. (1997). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- Corpas Pastor, G. (2012). Corpus, tecnología y traducción. En M. Casas, & M. García Antuña (eds.), *XII Jornadas de lingüística* (pp. 75–98). Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.

- Corpas Pastor, G. (2017). Collocational constructions in translated Spanish: what corpora reveal. En R. Mitkov (Ed.), *Computational and corpus-based phraseology* (pp. 29–40). Berlín: Springer.
- Corpas Pastor, G., & Seghiri, M. (2016) (Eds.). *Corpus-based approaches to translation and interpreting. From theory to applications*. Berlín: Peter Lang.
- Corsellis, A. (2010). *Traducción e Interpretación en los servicios públicos: primeros pasos*. Granada: Comares.
- Costa-jussà, M., & Fonollosa, J. A. (2015). Special issue Hybrid machine translation: integration of linguistics and statistics. *Computer speech and language*, 31(1), 1–160.
- Cruse, D. A. (1986). *Lexical semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Schryver, G. M. (2003). Lexicographers' dreams in the electronic-dictionary age. *International journal of lexicography*, 16(2), 143–199.
- Del Pozo, M. (2009). Una propuesta formativa en interpretación en los servicios públicos en el marco del EEES. *Redit*, 3, 31–51.
- Delisle, J. (1993). *La Traduction raisonnée. Manuel d'initiation à la traduction professionnelle. Anglais-Français*. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.
- Diéguez, M. (2001). Aciertos y errores en la traducción automática: metodología de la enseñanza-aprendizaje de la traducción humana. *Onomazém*, 6, 203–221.
- Duff, A. (1989). *Translation*. Oxford: Oxford University Press.
- Durán Muñoz, I. (2010). Specialized lexicographical resources: a survey of translators' needs. En S. Granger, & M. Paquot (Eds.), *eLexicography in the 21st century: New challenges, new applications. Proceedings of ELEX2009* (pp. 55–66.). Lovaina-La-Nueva: Presses Universitaires de Louvain.
- Dziemiánko, A. (2011). On the use(fulness) of paper and electronic dictionaries. En S. Granger, & M. Paquot (Eds.), *Electronic lexicography* (pp. 319–339). Oxford: Oxford University Press.
- El Madkouri, M. (2006). La traducción e interpretación en los servicios sociales: los condicionantes administrativos-culturales. En M. P. Martino Alba, & P. Blanco García (Eds.), *Traducción y multiculturalidad* (pp. 145–156). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Elena, P. (1996). La documentación en la traducción general. En A. Hurtado Albir (Ed.), *La enseñanza de la traducción* (pp. 79–89). Castellón de la Plana: Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- El-Sidi Bah, N. (2015). *La prensa y la traducción e interpretación en los servicios públicos*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad autónoma de Madrid.

- EMT. (2009). *Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication*. Recuperado de https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt_competences_translators_en.pdf
- EMT. (2017). *Competence framework 2017*. Recuperado de https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt_competence_fw_k_2017_en_web.pdf
- Ensigner, D. (1994). La formación de traductores e intérpretes. En J. De Agustín (Ed.), *Traducción, interpretación y lenguaje* (pp. 45–53). Madrid: Fundación Actilibre.
- Eurrutia Cavero, M. (2016) (Ed.). *El lenguaje jurídico y administrativo en el ámbito de extranjería*. Berlín: Peter Lang.
- Fantinuoli, C., & Zanettin, F. (2015) (Eds.). *New directions in corpus-based translation studies*. Berlín: Language Science Press.
- Feng, H., Crezee, I., & Grant, L. (2018). Form and meaning in collocations: a corpus-driven study on translation universals in Chinese-to-English business translation. *Perspectives. Studies in translation theory and practice*, 26(5), 1–14.
- Fernández-Pampillón Cesteros, A., & Matesanz del Barriero, M. (2003). Los diccionarios electrónicos: hacia un nuevo concepto de diccionario. En C. López Alonso, & A. Séré (Eds.), *Nuevos géneros discursivos: los textos electrónicos* (pp. 137–158). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Fleming, M. (2009). Perspectives on the use of competence statements in the teaching of the English language. En M. L. Pérez Cañado (Ed.), *English Language Teaching in the European Credit Transfer System* (pp. 75–92). Berlín: Peter Lang.
- Forcada, M. L. (2017). Making sense of neural machine translation. *Translation spaces*, 6(2), 291–309.
- Foulquié-Rubio, A. I., Vargas-Urpi, M., & Fernández Pérez, M. (2018) (Eds.). *Panorama de la traducción y la interpretación en los servicios públicos españoles. Una década de cambios, retos y oportunidades*. Granada: Comares.
- Frankenberg-Garcia, A. (2009). Compiling and using a parallel corpus for research in translation. *Babel*, 21(1), 57–71.
- Fuertes-Olivera, P. A. (2009). The function theory of lexicography and electronic dictionaries: Wiktionary as a prototype of collective free multiple-language internet dictionary. En H. Bergenholtz, S. Nielse, & S. Tarp (Eds.), *Lexicography as a crossroads: dictionaries and encyclopedias today, lexicographical tools tomorrow*. (pp. 99–134). Berlín: Peter Lang.
- Fuertes-Olivera, P. A., & Bergenholtz, H. (2011). *e-Lexicography. The internet, digital initiatives and lexicography*. Londres: Bloomsbury.

- Gallego Hernández, D. (2012). *Traducción económica y corpus: del concepto a la concordancia. Aplicación al francés y al español*. Alicante: Publicaciones Universidad de Alicante.
- Gallego Hernández, D. (2015). The use of corpora as translation resources. A study based on a survey of professional translators. *Perspectives: studies in translatology*, 23(3), 375–391.
- Gallego Hernández, D. (2017). Persuasion in promotional banking products: a comparative corpus-based study. En M. A. Orts Llopis, R. Breeze, & M. Gotti (Eds.), *Power, persuasion and manipulation in specialised genres providing keys to the rhetoric of professional communities* (pp. 219–242). Berlín: Peter Lang.
- Gelpi Arroyo, C. (1999). Diccionarios del español en internet. *Ar@cne. Revista de recursos en internet sobre ciencias sociales*, 50, 1–20.
- Goźdz-Roszkowski, S., & Pontrandolfo, G. (Eds.). (2017). *Phraseology in legal institutional settings: A corpus-based interdisciplinary perspective*. Londres: Routledge.
- González, E. (2006). Traducción e interpretación en los servicios públicos de la zona norte: estado de la cuestión. *Revista española de lingüística aplicada*, 1, 151–174.
- Gonzalo García, C. (2004). *DocuTradSo en línea: Fuentes de información para la actividad traductora*. Recuperado de www.uva.es/DocuTradSo/
- Gonzalo García, C., & García Yebra, V. (Eds.). (2004). *Manual de documentación y terminología para la traducción especializada*. Madrid: Arco Libros.
- Gouadec, D. (2007). *Translation as a profession*. Ámsterdam: John Benjamins Publishing.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. En L. Cole, & J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics IX: speech acts* (pp. 41–58). Nueva York: Academic Press.
- Grice, H. P. (1978). Further notes on logic and conversation. En L. Cole (Ed.), *Syntax and semantics IX: pragmatics* (pp. 113–127). Nueva York: Academic Press.
- Guerrero Ramos, G. (1999). ¿Tecnolectos, lenguajes (lenguas) específicos, especiales, especializados o de especialidad? En J. E. Fernández González (Eds.), *Lingüística para el siglo XXI* (pp. 879–887). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Guilbert, L. (1969). Dictionnaires et linguistique: essai d'une typologie des dictionnaires monolingues français contemporains. *Langue Française*, 2, 4–29.
- Gyllstad, H. (2007). *Testing English collocations. developing receptive tests for use with advanced Swedish learners*. Tesis doctoral. Lund: Lund University.

- Halliday, M. A. K. (1985). *An introduction to functional grammar*. Harlow: Longman.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Londres: Longman.
- Hansen, L. (1997). Success in translation. *Perspectives: studies in translatology*, 5(2), 201–210.
- Hatim, B., & Mason, I. (1990). *Discourse and the translator*. Londres: Longman.
- Hatim, B., & Mason, I. (1997). *The translator as communicator*. Londres: Routledge.
- Hermans, T. (1995). Disciplinary objectives: the shifting grounds of translation studies. En P. Fernández Nistal, & J. M. Bravo (Eds.), *Perspectivas de la traducción inglés-español* (pp. 9–26). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Hernández Mercedes, P. (2002). En torno a la traducción automática. *Cervantes*, 2, 101–117.
- Hervey, S., Higgins, I., & Haywood, L. M. (1995). *Thinking Spanish translation. A course in translation method: Spanish to English*. Londres: Routledge.
- Hewson, L., & Martin, J. (1991). *Redefining translation. The variational approach*. Londres: Routledge.
- Hicheri, L. (2010). Traducción e interpretación en instituciones públicas. *Actas del IV Congreso* (pp 213–218). Madrid: Esletra.
- Hoey, M. (2005). *Lexical priming. A new theory of words and language*. Londres: Routledge.
- House, J. (2018). *Translation. The basics*. Londres: Routledge.
- Hu, K. (2016). *Introducing corpus-based translation studies*. Berlín: Springer.
- Humblé, P. (2016). Do translations simplify the language of the original? Some evidence from translated migrant literature. En G. Corpas Pastor, & M. Seghiri (Eds.), *Corpus-based approaches to translation and interpreting. Form theory to applications* (pp. 65–78). Berlín: Peter Lang.
- Hurtado Albir, A. (1999). *Enseñar a traducir*. Madrid: Edelsa.
- Hurtado Albir, A. (2001). *Traducción y traductología*. Madrid: Cátedra.
- Hurtado Albir, A. (Ed.). (2017). *Researching translation and interpreting competence by PACTE group*. Ámsterdam: John Benjamins Publishing.
- Hutchins, W. J. (1995). Machine translation: a brief history. En E. Koerner, & R. Asher (Eds.), *Concise history of the language sciences: from the summerians to the cognitivists* (pp. 431–445). Oxford: Pergamon Press.
- Hutchins, W. J. (2000). *Early years in machine translation. Memoirs and biographies of pioneers*. Ámsterdam: John Benjamins Publishing.

- Hutchins, W. J., & Somers, H. (1992). *An introduction to machine translation*. Londres: Academic Press.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride, & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Harmondsworth: Penguin.
- Jackson, H. (2002). *Lexicography. An introduction*. Londres: Routledge.
- Ježek, E. (2016). *The Lexicon: An introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Kelly, D. (2002). Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular. *Puentes*, 1, 9–20.
- Kelly, D. (2005). *A handbook for translator trainers*. Manchester: St. Jerome.
- Kelly, D. (2007). Translator competence contextualized. Translator training in the framework of higher education reforms: in search of alignment in curricular design. En D. Kenny, & K. Ryou (Eds.), *Across boundaries: international perspectives on translation studies* (pp. 128–142). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Kenny, D. (2001). *Lexis and creativity in translation. A corpus-based study*. Manchester: St. Jerome.
- Kilgarriff, A., & Grefenstette, G. (2003). Introduction to the special issue on the web as corpus. *Computational linguistics*, 29(3), 333–347.
- Kiraly, D. (1995). *Pathways to translation. Pedagogy and process*. Kent: The Kent State University.
- Kiraly, D. (2000). *A social constructivist approach to translator education. Empowerment from theory to practice*. Manchester: St. Jerome.
- Kiraly, D. (2015). Occasioning translator competence: moving beyond social constructivism towards a postmodern alternative to instructionism. *Translation and interpreting studies*, 10(1), 8–32.
- Kister, K. F. (1977). *Dictionary buying guide: a consumer guide to general English-language wordbooks in print*. Nueva York: R. R. Bowker.
- Koehn, P. (2005). EuroParl: A parallel corpus for statistical machine translation. En *Proceedings of the machine translation summit* (pp. 79–86), Phuket, Tailandia.
- Koehn, P. (2010). *Statistical machine translation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kussmaul, P. (1991). Creativity in the translation process: Empirical approaches. En K. M. van Leuven, & T. Naaijken (Eds.), *Translation studies: the state of the art* (pp. 91–101). Ámsterdam: Rodopi.
- Kussmaul, P. (1995). *Training the translator*. Ámsterdam: John Benjamins Publishing.

- Lázaro Gutiérrez, R. (2014). Use and abuse of an interpreter. En C. Valero Garcés (Ed.), *(Re)Considerando ética e ideología en situaciones de conflicto* (pp. 214–221). Alcalá de Henares: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Lázaro Gutiérrez, R., Valero Garcés, C., & Pena Díaz, C. (Eds.). (2008). *Investigación y práctica en traducción e interpretación en los servicios públicos: desafíos y alianzas*. Alcalá de Henares: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Lado, R. (1961). *Language testing*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Landau, S. (1984). *Dictionaries: the art and craft of lexicography*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Laviosa, S. (2002). *Corpus-based translation studies. Theory, findings, applications*. Ámsterdam: Rodopi.
- Lee, D., & J., S. (2006). A corpus-based EAP course for NNS doctoral students: Moving from available specialized corpora to self-compiled corpora. *English for specific purposes*, 25, 56–75.
- Lehr, A. (1996). Electronic dictionaries. *Lexicographica*, 12, 310–317.
- Lerat, P. (1997). *Las lenguas especializadas*. Barcelona: Ariel.
- Lew, R. (2011). Online dictionaries of English. En P. A. Fuertes-Olivera, & H. Bergenholtz (Eds.), *e-lexicography. The internet, digital initiatives and lexicography* (pp. 230–250). Londres: Routledge.
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach*. Londres: LTP.
- Lewis, W. D., Munro, R. and Vogel, S. 2011. Crisis MT: Developing a Cookbook for MT in Crisis Situations. Ponencia presentada en *6th Workshop on Statistical Machine Translation* (Edimburgo, Reino Unido, 30–31 julio 2011).
- Lorente Casafont, M. (2002). Terminología y fraseología especializada: del léxico a la sintaxis. En G. Guerrero Ramos, & F. Pérez Ramos (Eds.), *Panorama actual de la terminología* (pp. 159–180). Granada: Comares.
- López Guix, J. G., & Minnet-Wilkinson, J. (1997). *Manual de traducción inglés-castellano*. Barcelona: Gedisa.
- López Yepes, J. (1995). *La documentación como disciplina. Teoría e historia*. Pamplona: Eunsa.
- López-Rodríguez, C. I. (2016). Explicitness of specialised terminology in popular science: an English into Spanish corpus-based study. En G. Corpas Pastor, & M. Seghiri (Eds.), *Corpus-based approaches to translation and interpreting. From theory to applications* (pp. 79–104). Berlín: Peter Lang.
- Márquez, M. (2009). La integración del tema transversal en la enseñanza de la documentación para traductores. *Mutatis mutandis*, 2(2), 346–366.

- Malkiel, Y. (1962). A typological classification of dictionaries on the basis of distinctive features. En F. W. Householder, & S. Saporta (Eds.), *Problems in lexicography* (pp. 3–24). Bloomington IN: Indiana University Press.
- Martin, A. (2000). La interpretación social en España. En D. Kelly (Ed.), *La traducción y la interpretación en España hoy: perspectivas profesionales* (pp. 207–223). Granada: Comares.
- Massardo, I, van der Meer, J., & Khalilov, M. (2016). *Translation technology landscape report*. September 2016. De Rijp: TAUS.
- Mayor Serrano, M. J. (2010). Necesidades terminológicas del traductor de productos sanitarios: evaluación de recursos (EN, ES). *Panace@. Revista de medicina, lenguaje y traducción*, 12(31), 10–15.
- McEnery, T., & Wilson, A. (1996). *Corpus Linguistics. An introduction*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Merlo Vega, J. A. (2004). Uso de la documentación en el proceso de la traducción especializada. En C. Gonzalo García, & V. García Yebra (Eds.), *Manual de documentación y terminología para la traducción especializada* (pp. 309–336). Madrid: Arco Libros.
- Merlo Vega, J. A., & Arroyo Izquierdo, S. (Eds.). (2013). *Documentación y traducción: ámbitos de convergencia de dos disciplinas transversales*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Mikkelsen, H. (1996). Community interpreting: an emerging profession. *Intpreting*, 1(1), 125–129.
- Montoro del Arco, E. T. (2017). La intersección entre composición y fraseología: apuntes historiográficos. En M. T. Echenique Elizondo, & F. Pla Colomer (Eds.), *La fraseología a través de la historia de la lengua española y su historiografía* (pp. 213–245). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Monzó Nebot, E. (2008). Corpus-based activities in legal translator training. *The interpreter and translator trainer*, 2(2), 221–252.
- Moreno Jaén, M. (2010). Developing university learners' collocational competence: an empirical corpus-based investigation. En M. Moreno Jaén, F. Serrano Valverde, & M. Calzada Pérez (Eds.), *Exploring new paths in language pedagogy. Lexis and corpus-based language teaching* (pp. 229–243.). Londres: Equinox.
- Multidimensional Quality Metric. 2015 Recuperado de <http://www.qt21.eu/mqm-definition/definition-2015-12-30.html>
- Munday, J. (2012). *Evaluation in translation: critical points of translator decision-making*. Londres: Routledge.
- Murphy, M. (2010). *Lexical meaning*. Oxford: Oxford University Press.

- Nation, I. S. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Boston: Heinle & Heinle.
- Nation, I. S. (2013). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nesi, H. (1999). A user's guide to electronic dictionaries for language learners. *International journal of lexicography*, 12(1), 55–66.
- Nesi, H. (2000). Electronic dictionaries in second language vocabulary comprehension and acquisition. En U. Heid, S. Evert, E. Lehmann, & D. Rohrer (Eds.), *Proceedings of the Ninth EURALEX International Congress, EURALEX 2000* (pp. 839–847). Stuttgart: Universität Stuttgart.
- Neubert, A. (1994). Competence in translation: a complex skill, how to study and how to teach it. En M. Snell-Hornby, F. Pöchhacker, & K. Kaindl (eds.), *Translation studies: an interdisciplinary* (pp. 411–420). Ámsterdam: John Benjamins Publishing.
- Neubert, A. (2000). Competence in language, in languages, and in translation. En C. Schäffner, & B. Adab (Eds.), *Developing translation competence* (pp. 3–18). Ámsterdam: John Benjamins Publishing.
- Newmark, P. (1988). *A textbook of translation*. Londres: Prentice Hall.
- Nida, E. (1969 [1989]). Science of translation. En A. Chesterman (Ed.), *Readings in translation theory* (pp. 90–98). Helsinki: Oy Finn Lectura.
- Niska, H. (2002). Community interpreter training: past, present, future. En G. Garzone, & M. Viezzi (Eds.), *Interpreting in the 21st century: challenges and opportunities* (pp. 133–144). Ámsterdam: John Benjamins Publishing.
- Nodis, R. (2018). *La traducción automática en el sector de los servicios públicos: análisis comparativo de la traducción de textos especializados (francés-español)*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Nord, C. (1991). *Text analysis in translation: theory, methodology, and didactic application of a model for translation-oriented text analysis*. Ámsterdam: Rodopi.
- Nord, C. (1992). Text analysis in translator training. En C. Dollerup, & A. Loddegaard (Eds.), *Teaching translation and interpreting. Training, talent and experience* (pp. 39–48). Ámsterdam: John Benjamins Publishing.
- O'Brien, S. (2002). Teaching post-editing: a proposal for course content. En EAMT workshop, teaching machine translation, 14–15 de noviembre, 2002. European association for machine translation (pp. 99–106). Recuperado de <http://mt-archive.info/EAMT-2002-O'Brien.pdf>
- O'Brien, S. (2011). Towards predicting post-editing productivity. *Machine translation*, 25(1), 197–225.
- Oliver, A. (2016). *Herramientas tecnológicas para traductores*. Barcelona: UOC.

- Orozco Jutorán, M. (2000). *Instrumentos de medida de la adquisición de la competencia traductora: construcción y validación*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Orozco Jutorán, M. (2012). *Metodología de la traducción directa del inglés al español*. Granada: Comares.
- Ortego Antón, M. T. (2017). Los sistemas de gestión terminológica desde la perspectiva de los intérpretes en el ámbito biosanitario. *Panace@. Revista de medicina, traducción y lenguaje*, 18(46), 108–113.
- Ortego Antón, M. T. (2019). *La terminología del sector agroalimentario (español-inglés) en los estudios contrastivos y de traducción especializada basados en corpus: los embutidos*. Berlín: Peter Lang.
- Ortego Antón, M. T. (2020). Las fichas descriptivas de embutidos en español y en inglés: un análisis contrastivo de la estructura retórica basado en corpus. *Revista Signos. Estudios de lingüística*, 53(102), 170–194.
- Osimo, B. (2000). *Translation course*. Recuperado de <http://courses.logos.it/EN/index.html>
- Oxford, R. L., & Scarcella, R. C. (1994). Second language vocabulary learning among adults: state of the art in vocabulary instruction. *System*, 22(2), 231–243.
- PACTE. (2000). Acquiring translation competence: Hypothesis and methodological problems in a research project. En A. Beeby, A. Ensinger, & M. Presas (Eds.), *Investigating Translation* (pp. 99–106). Ámsterdam: John Benjamins Publishing.
- PACTE. (2001). La competencia traductora y su adquisición. *Quaderns*, 6, 39–45.
- PACTE. (2003). Building a translation competence model. En F. Alves (Ed.), *Triangulating translation* (pp. 43–66). Ámsterdam: John Benjamins Publishing.
- PACTE. (2009). Results of the validation of the PACTE translation competence model: acceptability and decision making. *Across languages and cultures*, 10(2), 207–230.
- PACTE. (2011). Results of the validation of the PACTE translation competence model: translation project and dynamic translation index. En S. O'Brien (Ed.), *Cognitive explorations of translation* (pp. 30–53). Londres y Nueva York: Continuum.
- Palomares Perraut, R. (1997). *Análisis de las fuentes de información de estudios de traducción: creación de una base de datos*. Tesis doctoral. Málaga: Universidad de Málaga.
- Palomares Perraut, R. (2000). *Recursos documentales para el estudio de la traducción*. Málaga: Universidad de Málaga.

- Paquot, M. (2017). The phraseological dimension in interlanguage complexity research. *Second language research*, 35(1), 121–145.
- Pena Díaz, M. C. (2018). Ethics in theory and practice in Spanish healthcare community interpreting. *Monti*, 10, 93–115.
- Perea Barberá, M. D., & Bocanegra-Valle, A. (2014). Promoting specialised vocabulary learning through computer-assisted instruction. En E. Barcena, T. Read, & J. Arús (Eds.), *Languages for specific purposes in the digital area* (pp. 129–154). Berlín: Springer.
- Pérez Basanta, C. (1999). La enseñanza del vocabulario desde una perspectiva lingüística y pedagógica. En S. Salaberri Ramiro (Ed.), *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 262–306). Almería: Servicio de publicaciones de la Universidad de Almería.
- Pérez Macías, L. (2017). *Análisis de las percepciones en torno a la práctica de la posesición en el sector profesional de la traducción en España*. Tesis doctoral. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.
- Phelan, M. (2001). *The interpreter's resource*. Manchester: Multilingual Matters.
- Pinto Molina, M. (2005). Alfabetización en información para traductores: propuesta del modelo ALFINTRA. En D. Sales Salvador (Ed.), *La biblioteca de babel: documentarse para traducir* (pp. 19–32). Granada: Comares.
- Pinto Molina, M., & Sales Salvador, D. (2008). INFOLITRANS: A model for the development of information competence for translators. *Journal of documentation*, 64(3), 413–437.
- Pontrandolfo, G. (2011). Phraseology in criminal judgments: A corpus study of original vs translated Italian. *Sendebare*, 22, 209–234.
- Pontrandolfo, G. (2015). Investigating judicial phraseology with COSPE. A contrastive corpus-based study. En G. Fantinuoli, & F. Zanettin (Eds.), *New directions in corpus-based translation studies* (pp. 137–160). Berlín: Language Science Press.
- Presas, M. (1996). *Problems de traducció i competència traductora. Bases per a una pedagogia de la traducció*. Tesis doctoral. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Presas, M. (1998). Los componentes de la competencia pretraductora en el marco del diseño curricular. En I. García Izquierdo, & J. Verdegal (Eds.), *Los estudios de la traducción. Un reto didáctico* (pp. 131–134). Castelló.
- Presas, M. (2007). Translatorische Kompetenz: Von der Leipziger Schule bis zur kognitiven Wende. En G. Wotjak (Ed.), *Quo vadis translátologie? Ein halbes jahrhundert universitäre ausbildung von dolmetschern und übersetzern* (pp. 353–366). Berlín: Frank & Timme.

- Presas, M. (2019). Competencia traductora: de la Escuela de Leipzig al giro cognitivo. En G. Wotjak, J. J. Bastista, & C. Sinner (Eds.), *La escuela traductológica de Leipzig. Continuación y recepción* (pp. 34–87). Berlín: Peter Lang.
- Quah, C. K. (2006). *Translation and technology*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Rabadán, R., & Fernández Nistal, P. (Eds.). (2002). *La traducción inglés-español: fundamentos, herramientas, aplicaciones*. León: Servicio de publicaciones de la Universidad de León.
- Rea Rizzo, C. (2009). A first approach to the lexical profile of telecommunication English: frequency, distribution, restriction and keyness. *Revista de lingüística y lenguas aplicadas*, 4, 161–173.
- Recoder-Sellarés, M. J., & Cid-Leal, P. (2004). La documentación en la traducción especializada. En C. Gonzalo García, & V. García Yebra (Eds.), *Manual de documentación y terminología para la traducción especializada* (pp. 73–88). Madrid: Arcos Libro.
- Rey, A. (1970). Typologie génétique des dictionnaires. *Language*, 19, 48–68.
- Richards, J. C. (1976). The role of vocabulary teaching. *TESOL quarterly*, 10(1), 77–89.
- Rico, C. (2017). La formación de traductores en traducción automática. *Tradumática*, 15, 75–96.
- Rico, C., & Torrejón, E. (2012). Skills and profile of the new role of the translator as MT post-editor. *Tradumática*, 10, 166–178.
- Rico, C., Sánchez-Gijón, P., & Torres-Hostench, O. (2018). The challenge of machine translation post-editing: an academic perspective. En G. Corpas Pastor, & I. Durán-Muñoz (Eds.), *Trends in e-tools and resources for translators and interpreters* (pp. 203–218). Leiden: Brill/Rodopi.
- Roberts, R. P. (1996). Dictionaries, dictionary-making and translation. En P. Fernández Nistal, & J. M. Bravo (Eds.), *A spectrum of translation studies*. (pp. 9–35). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Robinson, D. (2003). *An introduction to the theory and practice of translation*. Londres: Routledge.
- Rosell Ibern, A. M. (1996). *Manual de traducción alemán-castellano*. Barcelona: Gedisa.
- Ruiz Mezcuca, A. (2014). Interpretación y formación para los centros sanitarios españoles. *Hermeneus*, 16, 265–289.
- Sales Salvador, D. (Ed.). (2006). *Documentación aplicada a la traducción: presente y futuro de una disciplina*. Gijón: Editorial Trea.
- Sales Salvador, D. (2008). Mediación intercultural e interpretación en los servicios públicos: ¿Europa intercultural? *Pliegos de Yuste*, 7–8, 77–82.

- Sánchez Gijón, P. (2003). ¿Es la web pública la nova biblioteca del traductor? *Tradumática*, 2. Recuperado de <http://www.fti.uab.es/tradumatica/revista/num2/articles/07/07art.htm>
- Sánchez-Gijón, P. (2009). Developing documentation skills to build do-it-yourself corpora in the specialised translation course. En A. Beeby, P. Rodríguez Inés, & P. Sánchez-Gijón (Eds.), *Corpus use and translating* (pp. 109–128). Ámsterdam: John Benjamins Publishing.
- Sánchez Ramos, M. M. (2005). Researching dictionary use by trainee translators. *Translation journal*, 9(3).
- Sánchez Ramos, M. M. (2007). *El uso de los diccionarios electrónicos y otros recursos de Internet como herramientas para la formación del traductor (inglés-español)*. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.
- Sánchez Ramos, M. M. (2013). El léxico en el aula de traducción: diseño de un modelo de adquisición de la competencia léxica traductora (inglés-español). *Tonos. Revista de estudios filológicos*, 24, 1–20.
- Sánchez Ramos, M. M. (2016). Community healthcare translator training and ad hoc corpora. *Current trends in translation teaching and learning*, 3, 119–149.
- Sánchez Ramos, M. M. (2017a). Metodología de corpus y formación en la traducción especializada (inglés-español): una propuesta para la mejora de la adquisición de vocabulario especializado. *Revista de lingüística y lenguas aplicadas*, 12, 137–150.
- Sánchez Ramos, M. M. (2017b). Compilación y análisis de un corpus ad hoc como herramienta de documentación electrónica en traducción e interpretación en los servicios públicos (TISP). *Estudios de traducción*, 7, 177–190.
- Sánchez Ramos, M. M. (2019). Corpus paralelos y traducción especializada: ejemplificación de diseño, compilación y alineación de un corpus paralelo bilingüe (inglés-español) para la traducción jurídica. *Lebende Sprachen*, 65(2), 269–285.
- Sánchez Ramos, M. M., & Lázaro Gutiérrez, R. (En prensa/2019). Traducción de consentimientos informados y lingüística de corpus: una propuesta metodológica para el aprendizaje de la traducción de textos médico-jurídicos. En M. Seghiri (Ed.), *Integración de nuevas herramientas TIC basadas en corpus en el aula de traducción especializada*. Berlín: Peter Lang.
- Sánchez Ramos, M. M., & McCarroll, C. (2019). TACLAC: una plataforma colaborativa de intercambio de corpus y su aplicación en la traducción biosanitaria. *Panace@. Revista de medicina, lenguaje y traducción*, XX(49), 73–81.
- Sánchez Ramos, M. M., & Rico, C. (en prensa/2020). *Traducción automática. Conceptos clave, procesos de evaluación y técnicas de posesición*. Granada: Comares.

- Sánchez Ramos, M. M., & Vigier Moreno, F. J. (2016). Using monolingual virtual corpora in public service legal translator training. En E. Martín-Monje, I. Elorza, & B. García Riaza (Eds.), *Technological advances in specialized linguistic domains: practical applications and mobility* (pp. 228–239). Londres: Routledge.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scott, M. (2018). *Wordsmith 7.0*. Recuperado de <https://lexically.net/wordsmith/downloads/>.
- Sebeok, T. A. (1962). Materials for a typology of dictionaries. *Lingua*, 11, 363–374.
- Shcherba L. ([1940]1995). Towards a general theory of lexicography. *International journal of lexicography*, 8(4), 4–350.
- Seghiri, M. (2011). Metodología protocolizada de compilación de un corpus de seguros de viajes: aspectos de diseño y representatividad. *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 49(2), 13–30.
- Seghiri, M. (2017a). Corpus e interpretación biosanitaria: extracción terminológica basada en bitextos del campo de la Neurología para la fase documental del intérprete. *Panace@. Revista de medicina, lenguaje y traducción*, 18(46), 123–132.
- Seghiri, M. (2017b). Metodología de elaboración de un glosario bilingüe y bidireccional (inglés-español/español-inglés) basado en corpus para la traducción de manuales de instrucciones de televisores. *Babel*, 63(1), 43–64.
- Sinclair, J. (1994). *Trust the text: language, corpus and discourse*. Londres: Routledge.
- Sketch Engine (2018). [software]. Recuperado de <https://www.sketchengine.eu/sketch-engine-team/>
- Soriano Barbino, G. (2018). La formación del traductor jurídico: análisis de la competencia traductora en traducción jurídica y propuesta de programa formativo. *Quaderns. Revista de Traducció*, 25, 217–229.
- Stubbs, M. (2002). *Words and phrases: corpus studies of lexical semantics*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Swanepoel, P. (2003). Dictionary typologies: a pragmatic approach. En P. Van Sterkengurg (Ed.), *A practical guide to lexicography* (pp. 44–69). Ámsterdam: John Benjamins Publishing.
- Sykes, M. (1985). Discrimination in discourse. En T. Van Dyjk (Ed.), *Handbook of discourse analysis* (pp. 83–101). Nueva York: Academic Press.

- Tabares Plasencia, E. (2012). La competencia terminofraseológica del traductor jurídico. *Revista electrónica de didáctica de la traducción y la interpretación*, 8(1), 13–28.
- Tabares Plasencia, E., & Hourani Martín, D. (2018). La creación terminológica en el subdominio jurídico de la criminalidad organizada en español. *Revista de llengua i dret*, 70, 133–151.
- Taibi, M. (2011). Public service translation. En K. Malmkjaer, & K. Windle (Eds.), *The Oxford handbook of translation studies* (pp. 214–227). Oxford: Oxford University Press.
- Taibi, M., & Ozolins, U. (2016). *Community translation*. Londres: Bloomsbury.
- TAUS (2016). Translation Automation Timeline. TAUS. Enabling Better Translation. Recuperado de <https://www.taus.net/academy/timelines/translation-automation-timeline>.
- Toledo Báez, C., & Martínez Lorente, R. (2018). Colocaciones, locuciones y compuestos sintagmáticos bilingües (español-francés) sobre diabetes en el corpus comparable Cordiabicom. *Panace@. Revista de medicina, lenguaje y traducción*, 19(47), 106–114.
- Toury, G. (1980). *In search of a theory of translation*. Tel Aviv: The Porter institute for poetics and semiotics.
- Toury, G. (1984). The notion of ‘native translator’ and translation teaching. En W. Wilss, & G. Thome (Eds.), *Translation theory and its implementation in the teaching of translating and interpreting* (pp. 186–195). Gunter Narr.
- Ulrych, M. (2000). Teaching translation into L2 with the aid of multilingual parallel corpora: issues and trends. *Miscellanea*, 4, 58–80.
- Valdeón García, R., & Vidal Caramonte, Á. (Eds.). (2019). *The Routledge handbook of Spanish translation studies*. Londres: Routledge.
- Valero-Garcés, C. (1997). ¿Traducción e interpretación en los servicios públicos? ¿De qué me hablas? ¿Una nueva especialización? En C. Valero-Garcés (Coord.), *Nuevas tendencias y aplicaciones de la traducción* (pp. 267–277). Alcalá de Henares: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Valero-Garcés, C. (1999). Una cuestión terminológica: traducción e interpretación en los servicios públicos. *El Trujumán*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/trujaman/anteriores/julio_99/02071999.htm
- Valero-Garcés, C. (Ed.). (2005a). *Traducción como mediación entre lenguas y culturas*. Alcalá de Henares: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Valero-Garcés, C. (2005b). La difícil tarea de documentarse en traducción e interpretación en los servicios públicos. En D. Sales Salvador (Ed.), *La biblioteca de Babel. Documentarse para traducir* (pp. 99–121). Granada: Comares.

- Valero-Garcés, C. (Ed.). (2006). *Formas de mediación intercultural e interpretación en los servicios públicos. Conceptos, datos, situaciones y práctica*. Granada: Comares.
- Valero-Garcés, C. (Ed.). (2009). *Avances y retos en la traducción e interpretación en los servicios públicos*. Alcalá de Henares: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Valero-Garcés, C. (2013a). Formación de traductores e intérpretes en una sociedad multicultural. El programa de la Universidad de Alcalá. *Cuadernos de ALDEEU*, 25, 215–238.
- Valero-Garcés, C. (Ed.). (2013b). *La comunicación en el ámbito médico-sanitario*. Alcalá de Henares: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Valero-Garcés, C. (2015). Reflexiones sobre la traducción en los servicios públicos. *Fitispos international journal*, 2, 9–16.
- Valero-Garcés, C. (2019). Intercultural communication. Public service interpreting and translation. En R. Valdeón García, & Á. Vidal Claramonte (Eds.), *The Routledge handbook of Spanish translation studies* (pp. 211–226). Londres: Routledge.
- Valero-Garcés, C., & Gauthier, L. (2010). Bordieu y la traducción e interpretación en los servicios públicos: hacia una teoría social. *MonTi*, 2, 97–117.
- Valero-Garcés, C., & Mancho Barés, G. (Eds.) (2002). *Traducción e interpretación en los servicios públicos: nuevas necesidades para nuevas realidades*. Alcalá de Henares: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Valero-Garcés, C., Vitalaru, B., & Obama Oboam, R. (Eds.). (2016) (eds.). *Formación, evaluación y acreditación en TISP*. Alcalá de Henares: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Valero-Garcés, C., Álvaro Aranda, C., & Ginés Grao, M. (Eds.). (2017). *Superando límites en traducción e interpretación en los servicios públicos*. Alcalá de Henares: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Van der Meer, J., & Ruopp, A. (2014). *Machine translation market report*. TAUS.
- Van Dijk, T. T. (1977). *Text and context: Explorations in the semantics and pragmatics of discourse*. Londres: Longman.
- Varantola, K. (2003). Translators and disposable corpora. En F. Zanettin, S. Bernardini, & D. Stewart (Eds.), *Corpora in translator education* (pp. 55–70). Manchester: St. Jerome.
- Vargas Urpí, M. (2010). La interpretación en los servicios públicos para el colectivo chino en el contexto catalán. En P. San Ginés (Ed.), *Cruce de miradas, relaciones e intercambios* (pp. 883–905). Granada: Editorial de la Universidad de Granada.

- Vasconcellos, M., & Léon, M. (1985). SPANAM and ENGSPAN: machine translation at the Pan American Health Organization. *Computational linguistics*, 2(3), 122–136.
- Vigier Moreno, F. J. (2016). Teaching the use of ad hoc corpora in the translation of legal texts into the second language. *Language and Law/Linguagem e Direito*, 3(1), 100–113.
- Vigier Moreno, F. J. (Ed.). (En prensa/2020). *Comunicación interlingüística e intercultural en contextos de asilo y refugio*. Granada: Comares.
- Vinay, J. P., & Darbelnet, J. I. ([1958] 1995). *Comparative stylistic of French and English. A methodology of translation*. Ámsterdam: John Benjamins Publishing.
- Waddington, C. (2000). *Estudio comparativo de diferentes métodos de evaluación de traducción general*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Wadensjö, C. (1998). *Interpreting as interaction*. Londres: Longman.
- Wagner, R. L. (1985). Post-editing systran: a challenge for commission translators. *Terminologie et traduction*, 3, 1–7.
- Wagner, R. L. (1967). *Les vocabulaires français. Définitions. Les dictionnaires*. París: Didier.
- Wilss, W. (1990). *The lexical syllabus*. Londres: Collins Cobuild.
- Wilss, W. (1976). Perspectives and limitations of a didactic framework for the teaching of translation. En W. Brislin (Ed.), *Translation applications and research* (pp. 117–137). Nueva York: Gardner.
- Wilss, W. (1982). *The science of translation. Problems and methods*. Stuttgart: Tübingen.
- Wotjak, G., Sinner, C., Jung, L., & Batista, J. J. (Eds.) (2013). *La Escuela traductológica de Leipzig. Sus inicios, su credo y su florecer (1965-1985)*. Berlín: Peter Lang.
- Yuste Rodrigo, E. (2012). La posesición en el flujo de producción de contenido multilingüe: tendencias, actantes e implicaciones tecnológicas. *Tradumática*, 10, 157–165.
- Zanettin, F. (2012). *Translation-driven corpora*. Manchester: St. Jerome.
- Zgusta, L. (1971). *Manual of lexicography*. La Haya: Mouton.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1:	Modelo de competencia traductora (Presas, 1996, 1998)	54
Figura 2:	Modelo inicial de competencia traductora (PACTE, 2000, 2001)	58
Figura 3:	Modificación del modelo inicial de competencia traductora (PACTE, 2003)	61
Figura 4:	Modelo de competencia traductora de Kelly (2002, 15)	63
Figura 5:	Modelo de competencia traductora (EMT, 2009, p. 4)	65
Figura 6:	Tipología de diccionarios (Lehr, 1996)	124
Figura 7:	Clasificación de diccionarios según De Schryver (2003)	126
Figura 8:	Visual dictionary	129
Figura 9:	Base de datos terminológica TERMIUM Plus	129
Figura 10:	Portal especializado	130
Figura 11:	Tipología de corpus (Zanettin, 2012, p. 11)	132
Figura 12:	Resumen de las fases de compilación de un corpus virtual y las tareas asociadas a cada una de ellas	134
Figura 13:	Ejemplo del programa de concordancias LancsBox	137
Figura 14:	Ejemplo de colocaciones ofrecidas por LancsBox	138
Figura 15:	Ejemplo de concordancia ofrecida por Sketch Engine	139
Figura 16:	Ejemplo de información conceptual ofrecida por Sketch Engine	139
Figura 17:	MQM (Version 1.0, 2015)	151

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1:	Plan de estudios <i>Máster en comunicación intercultural, interpretación y traducción en los servicios públicos</i>	25
Tabla 2:	Habilidades del traductor (Hatim & Mason, 1997, p. 205)	41
Tabla 3:	Aspectos relacionados con el conocimiento de una palabra (Nation, 2013)	99
Tabla 4:	Competencia léxica traductora aplicada a la TISP (¿qué tiene que saber un traductor e intérprete para conocer en profundidad una palabra?)	103

**Studien zur romanischen Sprachwissenschaft
und interkulturellen Kommunikation**

Herausgegeben von Gerd Wotjak, José Juan Batista Rodríguez und Dolores García-Padrón

Die vollständige Liste der in der Reihe erschienenen Bände finden Sie auf unserer Website
<https://www.peterlang.com/view/serial/SRSIK>

- Band 110 Joaquín García Palacios / Goedele De Sterck / Daniel Linder / Nava Maroto / Miguel Sánchez Ibáñez / Jesús Torres del Rey (eds.): La neología en las lenguas románicas. Recursos, estrategias y nuevas orientaciones. 2016.
- Band 111 André Horak: Le langage fleuri. Histoire et analyse linguistique de l'euphémisme. 2017.
- Band 112 María José Domínguez Vázquez / Ulrich Engel / Gemma Paredes Suárez: Neue Wege zur Verbvalenz I. Theoretische und methodologische Grundlagen. 2017.
- Band 113 María José Domínguez Vázquez / Ulrich Engel / Gemma Paredes Suárez: Neue Wege zur Verbvalenz II. Deutsch-spanisches Valenzlexikon. 2017.
- Band 114 Ana Díaz Galán / Marcial Morera (eds.): Estudios en Memoria de Franz Bopp y Ferdinand de Saussure. 2017.
- Band 115 M^a José Domínguez Vázquez / M^a Teresa Sanmarco Bande (ed.): Lexicografía y didáctica. Diccionarios y otros recursos lexicográficos en el aula. 2017.
- Band 116 Joan Torruella Casañas: Lingüística de corpus: génesis y bases metodológicas de los corpus (históricos) para la investigación en lingüística. 2017.
- Band 117 Pedro Pablo Devís Márquez: Comparativas de desigualdad con la preposición de en español. Comparación y pseudocomparación. 2017.
- Band 118 María Cecilia Ainciburu (ed.): La adquisición del sistema verbal del español. Datos empíricos del proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera. 2017.
- Band 119 Cristina Villalba Ibáñez: Actividades de imagen, atenuación e impersonalidad. Un estudio a partir de juicios orales españoles. 2017.
- Band 120 Josefa Dorta (ed.): La entonación declarativa e interrogativa en cinco zonas fronterizas del español. Canarias, Cuba, Venezuela, Colombia y San Antonio de Texas. 2017.
- Band 121 Celayeta, Nekane / Olza, Inés / Pérez-Salazar, Carmela (eds.): Semántica, léxico y fraseología. 2018.
- Band 122 Alberto Domínguez Martínez: Morfología. Procesos Psicológicos y Evaluación. 2018.
- Band 123 Lobato Patricio, Julia / Granados Navarro, Adrián: La traducción jurada de certificados de registro civil. Manual para el Traductor-Intérprete Jurado. 2018.
- Band 124 Hernández Socas, Elia / Batista Rodríguez, José Juan / Sinner, Carsten (eds.): Clases y categorías lingüísticas en contraste. Español y otras lenguas. 2018.
- Band 125 Miguel Ángel García Peinado / Ignacia Ahumada Lara (eds.): Traducción literaria y discursos traductológicos especializados. 2018.
- Band 126 Emma García Sanz: El aspecto verbal en el aula de español como lengua extranjera. Hacia una didáctica de las perífrasis verbales. 2018.
- Band 127 Miriam Seghiri. La lingüística de corpus aplicada al desarrollo de la competencia tecnológica en los estudios de traducción e interpretación y la enseñanza de segundas lenguas. 2019 (forthcoming)
- Band 128 Pino Valero Cuadra / Analía Cuadrado Rey / Paola Carrión González (eds.): Nuevas tendencias en traducción: Fraseología, Interpretación, TAV y sus didácticas. 2018.
- Band 129 María Jesús Barros García: Cortesía valorizadora. Uso en la conversación informal española. 2018.

- Band 130 Alexandra Marti / Montserrat Planelles Iváñez / Elena Sandakova (éds.): Langues, cultures et gastronomie : communication interculturelle et contrastes / Lenguas, culturas y gastronomía: comunicación intercultural y contrastes. 2018.
- Band 131 Santiago Del Rey Quesada / Florencio del Barrio de la Rosa / Jaime González Gómez (eds.): Lenguas en contacto, ayer y hoy: Traducción y variación desde una perspectiva filológica. 2018.
- Band 132 José Juan Batista Rodríguez / Carsten Sinner / Gerd Wotjak (Hrsg.): La Escuela traductológica de Leipzig. Continuación y recepción. 2019.
- Band 133 Carlos Alberto Crida Álvarez / Arianna Alessandro (eds.): Innovación en fraseodidáctica. tendencias, enfoques y perspectivas. 2019.
- Band 134 Eleni Leontaridi: Plurifuncionalidad modotemporal en español y griego moderno. 2019.
- Band 135 Ana Díaz-Galán / Marcial Morera (eds.): Nuevos estudios de lingüística moderna. 2019.
- Band 136 Jorge Soto Almela: La traducción de la cultura en el sector turístico. Una cuestión de aceptabilidad. 2019.
- Band 137 Xoán Montero Domínguez (ed.): Intérpretes de cine. Análisis del papel mediador en la ficción audiovisual. 2019.
- Band 138 María Teresa Ortego Antón: La terminología del sector agroalimentario (español-inglés) en los estudios contrastivos y de traducción especializada basados en corpus: los embutidos. 2019.
- Band 139 Sara Quintero Ramírez: Lenguaje creativo en el discurso periodístico deportivo. Estudio contrastivo en español, francés e inglés. 2019.
- Band 140 Laura Parrilla Gómez: La interpretación en el contexto sanitario: aspectos metodológicos y análisis de interacción del intérprete con el usuario. 2019.
- Band 141 Yeray González Plasencia: Comunicación intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. 2019.
- Band 143 María del Mar Sánchez Ramos: Documentación digital y léxico en la traducción e interpretación en los servicios públicos (TISP): fundamentos teóricos y prácticos. 2020.