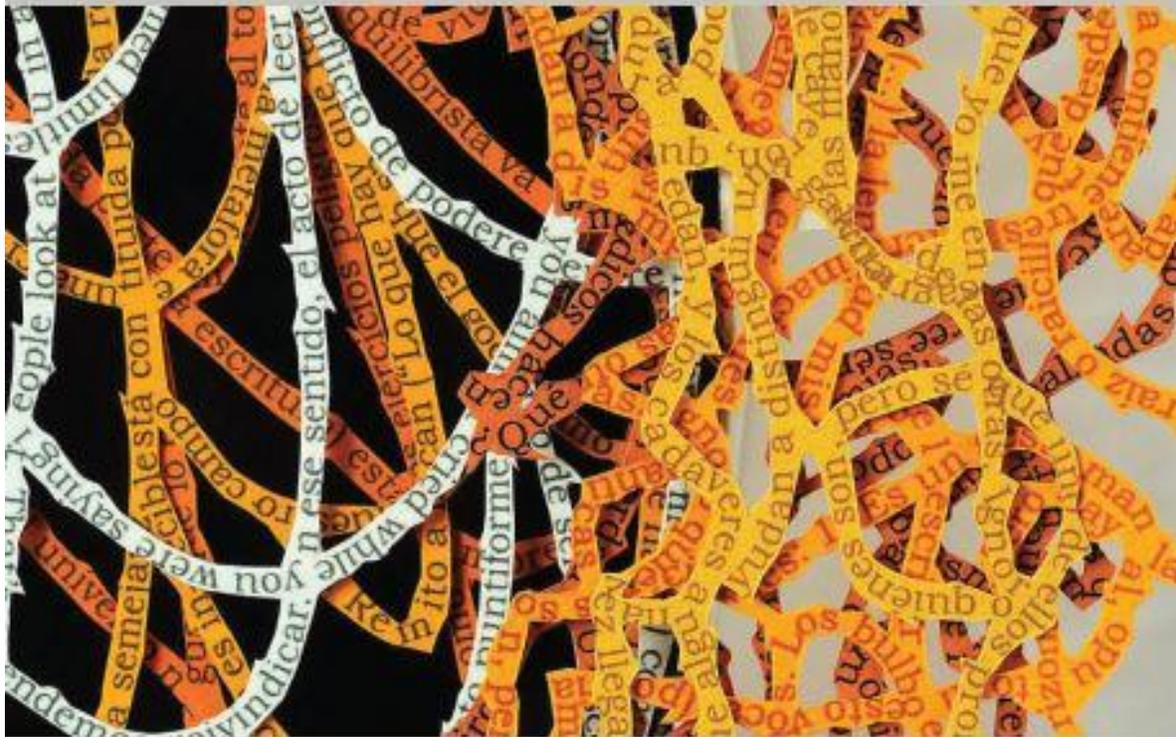




Mundos en palabras

Learning Advanced Spanish
through Translation



Ángeles Carreres
María Noriega-Sánchez
Carme Calduch



Mundos en palabras:

Learning Advanced Spanish through Translation

GUÍA DIDÁCTICA – TEACHERS' NOTES

For any queries, comments or corrections, please contact the authors (Ángeles Carreres ac289@cam.ac.uk; María Noriega-Sánchez mn316@cam.ac.uk, Carme Calduch c.calduch@qmul.ac.uk)

Capítulo 1: Traducción y comunicación.....	13
1. ¿Qué significa traducir? Traducción y comunicación	13
Actividad 1	13
Actividad 2	13
Actividad 3	15
2. ¿Es posible traducir? La noción de equivalencia	16
Actividad 4	16
Actividad 5	17
3. Cómo traducir: estrategia y técnica	17
Actividad 6	17
Actividad 7	18
4. El traductor y sus destrezas: la competencia traductora	22
Actividad 8	22
Referencias	23
Capítulo 2: Vamos a traducir	24
1. Antes de traducir: definiendo la estrategia traductora	24
1.1 El análisis textual y la comprensión del texto fuente.....	24
Actividad 1	25
1.2 Los problemas de traducción.....	25
Actividad 2	25
1.3 La finalidad de la traducción: el encargo.....	26
Actividad 3	26
Actividad 4	26
Actividad 5	27
2. Mientras traducimos: las técnicas de traducción	28
Actividad 6	28
Actividad 7	28
Actividad 8	28
Actividad 9	29
Actividad 10	29
Actividad 11	29

Actividad 12	29
3. Después de traducir: la revisión de la traducción	30
Actividad 13	30
Actividad 14	31
Actividad 15	31
Capítulo 3: Recursos y documentación	32
Actividad 1	32
1. La búsqueda de información y la fiabilidad de las fuentes	32
Actividad 2	32
2. Los diccionarios.....	33
2.2 El diccionario monolingüe	33
Actividad 3	33
Actividad 4	34
2.2 El diccionario monolingüe	34
Actividad 5	34
Actividad 6	35
2.3 Diccionario de sinónimos y antónimos.....	35
Actividad 7	35
Actividad 8	36
3. Bases de datos terminológicas y glosarios.....	37
Actividad 9	37
Actividad 10	37
Actividad 11	37
4. Los textos paralelos	37
Actividad 12	37
5. Los corpus lingüísticos	38
Actividad 13	38
6. Los traductores automáticos	38
Actividad 14	38
7. Otras herramientas.....	38
Actividad 15	38
Actividad 16	39

Capítulo 4: Tipo textual y género.....	40
1. Los tipos textuales.....	41
Actividad 1	41
2. El género.....	41
3. La importancia de la adecuación de tipo y género en la traducción.....	41
3.1 La selección y el uso de textos paralelos.....	41
3.2 Tres subgéneros textuales.....	42
3.2.1 <i>El contrato de arrendamiento</i>	42
Actividad 2	42
Actividad 3	42
3.2.2 <i>La carta de presentación</i>	42
Actividad 4	42
Actividad 5	43
3.2.3 <i>La receta de cocina</i>	44
Actividad 6	44
Actividad 7	44
Actividad 8	44
Actividad 9	44
Capítulo 5: El texto expositivo-argumentativo.....	46
1. Rasgos del texto expositivo-argumentativo.....	46
Actividad 1	46
2. Estructura del texto expositivo-argumentativo.....	48
Actividad 2	48
Actividad 3	49
3. Construcciones pasivas e impersonales en inglés y en español.....	49
3.1 La pasiva con el verbo “ser” y 3.2 La pasiva con “se” o pasiva refleja.....	49
Actividad 4	50
3.3 Construcciones alternativas.....	50
Actividad 5	50
Actividad 6	51
4. Coherencia y procedimientos de cohesión textual: los conectores.....	52
Actividad 7	52

Actividad 8	52
5. La traducción de los adverbios en <i>-ly</i>	53
Actividad 9	53
6. La traducción de los adjetivos con prefijo negativo	54
Actividad 10	54
Actividad 11	54
Encargo de traducción	54
Capítulo 6: Introducción al texto literario. La poesía	56
1. El género literario: características y retos para la traducción	56
Actividad 1	56
1.1 El lenguaje literario	57
Actividad 2	57
Actividad 3	57
2. La poesía.....	58
Actividad 4	58
2.1 El texto poético en inglés y en español.....	58
Actividad 5	58
2.2 El plano prosódico	59
Actividad 6	59
2.3 Estrategias para la traducción de poesía.....	59
Actividad 7	59
2.4 El plano fónico y léxico	60
2.4.1 <i>La onomatopeya y la aliteración</i>	60
Actividad 8	60
Actividad 9	60
2.5 El plano sintáctico	61
2.5.1 <i>El hipérbaton y el encabalgamiento</i>	61
Actividad 10	61
2.5.2 <i>La posición del adjetivo</i>	62
Actividad 11	62
Actividad 12	62
Actividad 13	62

Encargo de traducción.....	63
Capítulo 7: La narrativa literaria: sintaxis y puntuación	64
1. La narrativa literaria y su traducción	64
1.1 Tipología textual	64
Actividad 1	64
1.2 Análisis textual: elementos lingüísticos y recursos característicos de la narrativa.....	65
Actividad 2	65
2. Los rasgos sintácticos desde una perspectiva contrastiva.....	65
2.1 La extensión y la articulación del periodo oracional.....	65
Actividad 3	65
2.2 El orden de las palabras	66
Actividad 4	66
2.3 La posición del adjetivo.....	69
Actividad 5	69
Actividad 6	69
Actividad 7	69
Actividad 8	70
2.4 Las oraciones de relativo	70
2.4.1 Oración de relativo especificativa y explicativa	70
Actividad 9	70
2.4.2 Oración de relativo con indicativo o subjuntivo	70
Actividad 10	70
Actividad 11	71
2.4.3 Oración de relativo hendida (cleft sentence)	71
Actividad 12	71
3. La puntuación y las convenciones tipográficas	72
Actividad 13	72
Actividad 14	72
Actividad 15	72
Encargo de traducción.....	73

Capítulo 8: La narrativa literaria: morfología y retórica	74
1. Los elementos morfológicos desde una perspectiva contrastiva.....	74
1.1 El artículo.....	74
Actividad 1	74
Actividad 2	74
1.2 Los posesivos	75
Actividad 3	75
1.3 Los pronombres personales	75
Actividad 4	75
1.4 Los modos y tiempos verbales	76
1.4.1 <i>Las formas progresivas y el tiempo futuro</i>	76
Actividad 5	76
1.4.2 <i>Las formas no personales</i>	76
Actividad 6	76
1.4.3 <i>Los tiempos del pasado del modo indicativo</i>	77
Actividad 7	77
Actividad 8	77
Actividad 9	82
1.4.4 <i>El modo subjuntivo y la secuencia de tiempos</i>	82
Actividad 10	82
Actividad 11	83
2. Las figuras retóricas características de la narrativa	83
Actividad 12	83
Actividad 13	83
Actividad 14	84
Encargo de traducción.....	84
Capítulo 9: Los cómics y el teatro.....	86
1. Los cómics y las novelas gráficas	86
1.1 Definiciones y características	87
Actividad 1	87
Actividad 2	87
Actividad 3	87

1.2 Retos y estrategias en la traducción de cómics.....	87
Actividad 4	87
1.3 El lenguaje de los cómics	88
Actividad 5	88
1.3.1 Las onomatopeyas e interjecciones	89
Actividad 6	89
Actividad 7	89
1.3.2 La adaptación de la lengua al contexto cultural	90
Actividad 8	90
2. El teatro.....	90
Actividad 9	90
2.1 Características del género dramático	91
Actividad 10	91
2.2 Aproximaciones a la traducción del texto teatral.....	92
Actividad 11	92
2.3 La representabilidad	92
Actividad 12	92
2.4 La oralidad.....	92
Actividad 13	93
Actividad 14	93
Actividad 15	94
2.5 La adaptación	95
Actividad 16	95
Encargo de traducción.....	96
Capítulo 10: El texto persuasivo	97
1. El texto publicitario	97
1.1. Publicidad y traducción	97
1.2 Estrategias de traducción publicitaria	97
Actividad 1	98
1.2.1 La marca	98
Actividad 2	98
1.3 Rasgos lingüísticos del texto publicitario. El eslogan.....	99

Actividad 3	99
Actividad 4	99
1.3.1 Las unidades fraseológicas.....	100
Actividad 5	100
Actividad 6	101
2. El discurso político	102
2.1 Características del discurso político	102
Actividad 7	102
2.2 Las figuras retóricas.....	103
Actividad 8	103
Actividad 9	104
2.3 La metáfora en el discurso político	104
Actividad 10	104
Actividad 11	106
Actividad 12	106
Actividad 13	107
Actividad 14	107
2.4 La traducción de los referentes culturales	108
Actividad 15	108
Encargo de traducción.....	109
Capítulo 11: La traducción audiovisual.....	110
1. El texto audiovisual y su traducción	110
1.1 Herramientas informáticas para la traducción audiovisual.....	110
Actividad 1	110
2. La traducción del humor en el texto audiovisual	111
2.1 Los juegos de palabras.....	111
Actividad 2	116
Actividad 3	116
2.2 Los referentes culturales.....	117
Actividad 4	118
3. Las voces superpuestas, o el <i>voiceover</i>	118
Actividad 5	118

4. El doblaje	118
Actividad 6	118
Actividad 7	119
5. La subtitulación	119
5.1 La segmentación de los subtítulos	119
Actividad 8	119
5.2 La subtitulación intralingüística	120
Actividad 9	120
Actividad 10	121
5.3 La subtitulación interlingüística	121
Actividad 11	121
6. La audiodescripción	121
Actividad 12	121
Actividad 13	122
Actividad 14	123
Encargo de traducción	123

Capítulo 12: La variación lingüística y su traducción.....124

1. ¿Qué es la variación lingüística?	124
Actividad 1	125
2. ¿Cómo traducir las variedades lingüísticas?	125
Actividad 2	126
Actividad 3	127
3. La variación geográfica	129
Actividad 4	129
3.1. El <i>spanglish</i>	130
Actividad 5	130
Actividad 6	130
Actividad 7	131
Actividad 8	131
Actividad 9	132
4. La variación social. El registro.....	132
Actividad 10	132

Mundos en palabras – Guía didáctica

4.1 El lenguaje malsonante o soez	134
Actividad 11	134
Actividad 12	134
5. Variación temporal o diacrónica	135
Actividad 13	135
Actividad 14	136
Actividad 15	137
Encargo de traducción	137

Capítulo 1:

Traducción y comunicación

El objetivo de este capítulo es que los alumnos, algunos de los cuales puede que no tengan conocimientos previos de traducción, reflexionen sobre algunos de los conceptos y debates clave en el campo. Además, el capítulo busca también romper la visión estereotípica de la traducción como un simple trasvase literal de un texto de una lengua a otra. Desde el comienzo, es esencial que los alumnos entiendan la traducción ante todo como un proceso de comunicación, con toda la vitalidad y la complejidad que esto conlleva.

1. ¿Qué significa traducir? Traducción y comunicación

Actividad 1



El propósito de esta actividad es múltiple:

- Activar los conocimientos previos de los alumnos acerca de la traducción
- Sacar a la luz y cuestionar estereotipos sobre lo que significa traducir
- Demostrar a los alumnos que ya tienen conocimientos considerables sobre lo que es traducir
- Desarrollar el espíritu de grupo al alcanzar juntos, mediante negociación, una definición conjunta de traducción
- Desarrollar el espíritu analítico y crítico al comentar las definiciones dadas por los distintos estudiosos

Actividad 2

Esta actividad ejemplifica la noción de traducción intralingual de Jakobson, explicada en la teoría. El objetivo es que los alumnos vean que la traducción es un fenómeno más amplio que la traducción propiamente dicha o interlingual (entre dos lenguas). Reformular un texto dentro de la misma lengua (traducción intralingual) es también un modo de “traducir”.

Desde el punto de vista del aprendizaje del español, este tipo de actividades de traducción intralingual son muy productivas, puesto que el estudiante trabaja siempre con la lengua que está aprendiendo, y se puede centrar en cambios de registro, de tono o de estilo.

2A



Sinopsis: La película *Un lugar en el mundo* (1992), del director argentino Adolfo Aristarain, relata la experiencia de una familia argentina que lucha por mejorar las condiciones de vida de una comunidad rural ganadera, a través de los ojos del hijo adolescente, Ernesto. En sus intentos por defender los derechos de los ganaderos, sus padres, Mario y Ana, ayudados por Nelda, una monja amiga de la familia, se enfrentan al cacique local, Andrada. Al pueblo llega un geólogo español, Hans, un hombre pragmático que se hace amigo de la familia, cuyo idealismo a menudo critica con sarcasmo. Ana va enamorándose de Hans. Por fin se descubre que Hans ha sido contratado por Andrada para preparar la construcción de una central hidroeléctrica que acabará con la comunidad ganadera. La película está contada en retrospectiva por Ernesto, ya adulto, a quien vemos llegar al pueblo al comienzo de la película para visitar la tumba de su padre.

Es muy recomendable que los alumnos se documenten sobre el argumento y visionen la escena antes de realizar la actividad, a fin de que puedan situar el diálogo en su contexto. El texto que se incluye en la actividad recoge una conversación que tiene lugar durante una cena en casa de Mario y Ana. Hans relata a sus compañeros partes de su historia familiar. Como siempre, Hans recurre a la ironía y el sarcasmo para mostrar su distancia de los hechos que relata.

2B



Se puede aprovechar esta actividad para comentar referentes culturales (un duro), lenguaje coloquial (pasarlas canutas) y palabras malsonantes (cojones), señalando que todos estos vocablos y expresiones están ligados a España. Aunque algunas puedan resultar comprensibles en América Latina, su valor cultural y expresivo es distinto.

Sobre la palabra cojones y sus múltiples acepciones, se puede remitir a los alumnos al texto “Cuestión de cojones”, del escritor español Javier Pérez Reverte. El enlace está incluido en la Plataforma Digital:

<http://arturoperez-reverte.blogspot.co.uk/2010/02/cuestion-de-cojones.html>

2C



Los alumnos deben reformular el texto para trasladarlo a otro contexto comunicativo (contarle la escena de la película a un amigo). Las preguntas que se plantean en la actividad le ayudarán a orientar su trabajo. Dependiendo del nivel de los alumnos, puede resultar útil responder juntos a las preguntas, bien en pleno o bien en parejas con puesta en común. De este modo los alumnos saldrán de clase con la tarea encaminada y podrán completarla en casa con mayor confianza.

Actividad 3

3A



Esta actividad sirve para ilustrar la noción de traducción intersemiótica de Jakobson. Se puede presentar la actividad pidiendo a los alumnos que reflexionen en pleno sobre la aplicación real de la traducción intersemiótica que van a realizar, planteándoles la siguiente pregunta: “¿En qué casos, en la vida real, puede resultar útil o necesario realizar una traducción de este tipo, de imágenes (código visual) a palabras (código verbal)?”. O más concretamente: “¿En qué situación y para qué público pensáis que sería necesario traducir las imágenes de una película en palabras?”. La respuesta más obvia a esta pregunta, aunque no la única, sería en el caso de una proyección para espectadores invidentes. A esta modalidad de traducción audiovisual se le da el nombre de *audiodescripción*. Resulta motivador para los alumnos cobrar conciencia del carácter realista y práctico de la tarea que van a realizar. En el capítulo 11, sobre traducción audiovisual, se tratará la audiodescripción con más detenimiento, por lo que esta actividad supone tan solo una primera toma de contacto con el tema.

Si la actividad se realiza completa (o se prepara) en clase, se puede hacer una lluvia de palabras en común para buscar entre todos el vocabulario para describir los elementos no verbales de la escena. Se puede hacer esto en pleno, o se puede dividir la clase en grupos y pedir a cada grupo que se ocupe de identificar palabras para describir los siguientes elementos: objetos, personas, gestualidad, emociones. Después se ponen sus propuestas en común. Tras identificar el vocabulario, se puede pasar a redactar el texto en clase, o encargarlo como tarea para realizar en casa.

3B



Resulta muy interesante contrastar distintas versiones de los alumnos, a fin de demostrar que no todos interpretamos el lenguaje no verbal de la misma manera (por ejemplo, un gesto que para alguien parece síntoma de enfado para otra persona lo será de impaciencia).

Otros aspectos interesantes que se pueden comentar: en la audiodescripción tal y como se practica en el mundo real, se suele tratar de mantener un tono estrictamente descriptivo, sin inflexiones de emoción en la voz del audiodescriptor. ¿Es este método adecuado? ¿O es preferible que la voz refleje las emociones que comunican las imágenes? Otro aspecto a considerar es la selección de los elementos que se incluyen y aquellos que se omiten al audiodescribir. Es imposible incluir todos los aspectos que muestran las imágenes; ¿con qué criterio los seleccionamos?

2. ¿Es posible traducir? La noción de equivalencia

Actividad 4



El objetivo fundamental de esta actividad es ilustrar de modo sencillo y práctico la noción de equivalencia, así como su carácter problemático. En esta actividad, al tiempo que los alumnos aprenden el modo idiomático de traducir al español ciertas expresiones útiles, cobran conciencia de que la traducción literal en muchas ocasiones no resuelve nuestras necesidades comunicativas.

Como tarea de extensión para casa, se puede pedir a los alumnos que identifiquen entre 5 y 10 expresiones idiomáticas adicionales y busquen su traducción correcta e idiomática en español. En la clase siguiente se puede organizar un juego con dos equipos: los miembros de un equipo preguntan al otro equipo, por turnos, la traducción al español de las expresiones en inglés que han buscado en casa mientras se van contabilizando los puntos.

La comparación con otras lenguas sirve para involucrar a los alumnos que conozcan alguna de ellas y fomentar la cooperación entre ellos. Se puede pedir a los alumnos que hablen las otras lenguas que expliquen el modo específico en que cada una expresa la idea.

Actividad 5

5A



Es importante comenzar el curso dejando claro desde el principio que no existe una traducción perfecta. A lo largo del libro los alumnos trabajarán a menudo con una “clave” de respuesta, y es esencial que comprendan que, en realidad, estas claves son simplemente muestras de una posible versión adecuada, pero en ningún caso la única versión posible. Comentar esta cita de Coseriu dará pie a que los alumnos se conciencien de este hecho desde el comienzo, aunque es algo que habrá que ir recordándoles a lo largo del curso.

La cita también subraya la importancia del propósito o finalidad de la traducción, un punto sobre el que se volverá en el capítulo 2.

5B



De nuevo, este paso subraya la importancia de la finalidad de la traducción y de su audiencia meta. Así, se ofrece a los alumnos un modo sencillo de reflexionar sobre los tipos de equivalencia que acaban de estudiar en la teoría. Más que buscar una identificación “correcta” del tipo de equivalencia, lo importante es que los alumnos sepan razonar y argumentar su respuesta.

5C



Si bien la respuesta a este paso es libre, a nuestro parecer la noción de equivalencia, pese a las objeciones que se han planteado sobre ella, sí sigue siendo una categoría intuitiva y de valor práctico al traducir y analizar traducciones. Lo importante es no confundir equivalencia funcional con identidad.

3. Cómo traducir: estrategia y técnica

Actividad 6



Esta actividad invita a los alumnos a reflexionar sobre la equivalencia desde un ángulo distinto. En la práctica, los títulos de películas muchas veces no se “traducen”, sino que la distribuidora del filme en cada país crea un título nuevo que

piense que va a funcionar en la cultura meta. Al margen de cuál sea el proceso para obtener los títulos de filmes extranjeros, lo que buscamos aquí es que los alumnos se planteen si títulos a veces tan dispares como *Sonrisas y lágrimas* y *The Sound of Music* pueden considerarse equivalentes, y en qué sentido. Resulta evidente también al hacer la actividad que los títulos en español de filmes en inglés son más libres, mientras que los títulos en inglés de filmes en español suelen ser traducciones literales, o casi literales. Se puede preguntar a los alumnos por qué creen que existe esta diferencia de estrategia. Podemos considerar la posibilidad de que el hecho de que España sea un país habituado al doblaje (frente al Reino Unido o EE. UU., que prefieren el subtulado) puede influir en la mayor libertad a la hora de crear los títulos.

Como tarea de extensión (en clase o para casa), se puede pedir a los alumnos que escojan dos películas a su elección, una en español y otra en inglés, y traduzcan los títulos a la otra lengua, teniendo en cuenta que su traducción puede ser tan libre como deseen a fin de conseguir un título que funcione en la cultura meta. Después, se ponen en común.

Actividad 7



Las citas aquí reunidas dan pie a poner en juego y debatir algunas de las nociones teóricas que se han presentado en este capítulo. Incluimos aquí algunos comentarios y cuestiones relacionados con cada una de ellas, si bien el debate lo orientarán en gran parte las intervenciones de los alumnos:

No digo que la traducción literal sea imposible, sino que no es una traducción [...] La traducción implica una transformación del original.

Octavio Paz, *Traducción: literatura y literalidad* (1971)

Paz recurre a una formulación paradójica para expresar su convencimiento de que toda traducción, necesariamente, transforma el original. Va más lejos: si esto no ocurre (traducción literal), entonces no se puede hablar de traducción. El profesor puede aclarar a los alumnos que Octavio Paz está aludiendo a la traducción literaria. De hecho, la cita continúa así: “[...] Esa transformación no es ni puede ser sino literaria”.

Algunas cuestiones que se pueden plantear en clase:

- ¿Qué quiere decir Paz cuando afirma que la traducción literal no es una traducción?
- ¿Es la traducción literal siempre una traducción equivalente? ¿Por qué?
- Paz está hablando de traducción literaria. Esto que afirma, ¿es válido para otros tipos de traducción? (técnica, jurídica, publicitaria, etc.). ¿Por qué?

- ¿De qué modos puede una traducción transformar el original?
- ¿Cuáles de estos modos podemos considerar legítimos y cuáles no?

One of the many frustrations of translation is that the highest form of success in the art is to pass unnoticed.

Eiléan Ni Chuilleanáin, Cormac Ó Cuilleanáin, Davids Parris, *Translations and Censorship: Patterns of Communications and Interference* (2009)

Aquí se alude al hecho de que el traductor, en la mayoría de los casos, busca ser invisible y dejar hablar al texto original. Según esta cita, una buena traducción es aquella que logra hacer que nos olvidemos de que estamos leyendo una traducción.

El filósofo español Ortega y Gasset aludía, a principios del siglo XX, al carácter “apocado” del traductor. Gran parte de los estudios de traducción del último cuarto de siglo se han esforzado precisamente por sacar al traductor de la invisibilidad y despertar conciencia de su papel (recordemos como ejemplo el libro *The Translator’s Invisibility*, de Lawrence Venuti, publicado en 1995, y que se cita a continuación). Frente a esta corriente, otros traductores (por ejemplo, Anthea Bell, traductora, entre muchas otras obras, de la serie *Astérix* del francés al inglés) defienden las virtudes de la invisibilidad.

Cuestiones para comentar:

- ¿Qué quiere decir esta frase? ¿Estáis de acuerdo con ella?
- ¿Debe el traductor permanecer invisible? ¿Por qué?
- ¿En qué sentido puede (o debe) ser invisible el traductor?
- ¿Sueles leer libros traducidos? Si lo haces, ¿suele resultarte evidente al leerlos que son traducciones? ¿Por qué?
- Relaciona esta cita con las dos estrategias o métodos de traducción descritos por Schleiermacher.

Fluency can be seen as a discursive strategy ideally suited to domesticating translation, capable not only of executing the ethnocentric violence of domestication, but also of concealing this violence by producing the effect of transparency, the illusion that this is not a translation, but the foreign text.

Lawrence Venuti, *The Translator’s Invisibility* (1995)

Venuti argumenta en su libro que la exigencia de fluidez (el lector y los editores esperan que las traducciones se lean con fluidez y naturalidad) ha tenido un efecto uniformador sobre los textos extranjeros traducidos al inglés. Para él, esta

exigencia supone una violencia ejercida sobre estos textos. Se quiere hacer ver que están escritos en un estilo natural, comprensible, fácil, *transparente*, cuando en realidad estos textos no tienen este tono en la lengua fuente. Según Venuti, la fluidez se convierte en una máscara que oculta el hecho de que se trata de textos traducidos. La dicotomía acuñada por Venuti, domesticación (*domestication*) frente a extranjerización (*foreignization*) ha tenido gran repercusión. La tesis de Venuti, si bien ha gozado de enorme popularidad, tiene también sus detractores.

Cuestiones para comentar:

- Venuti cree que la fluidez es una “estrategia discursiva” al servicio de la domesticación de los textos originales. ¿Por qué?
- ¿Puedes concretar a qué tipo de “violencia” alude Venuti? ¿Quién ejerce esta violencia, y contra qué o quién va dirigida?
- ¿Hasta qué punto se identifican, o no, la dicotomía domesticación/extranjerización con los dos métodos o estrategias de traducción citados por Schleiermacher?
- ¿Por qué, para Venuti, es malo que haya un efecto de transparencia en la traducción? En otras palabras, ¿qué hay de malo en que nosotros, como lectores, tengamos la ilusión de estar leyendo el texto original al leer una traducción?
- A tu parecer, ¿el traductor debe buscar ser visible o invisible? ¿Por qué?

Cada pueblo calla unas cosas para poder decir otras. Porque todo sería indecible. De ahí la enorme dificultad de la traducción: en ella se trata de decir en un idioma precisamente lo que este idioma tiende a silenciar.

Ortega y Gasset, “Miseria y esplendor de la traducción”,
Misión del bibliotecario (1967)

Ortega quiere decir que las lenguas expresan el sentido de modo distinto, expresan unas cosas y callan otras. A su parecer, la traducción es imposible porque hay cosas que se dicen en una lengua que simplemente no pueden decirse en otra lengua, por eso la traducción, a su modo de ver, es una tarea abocada al fracaso. Sin embargo, para Ortega, esto no significa que debemos abandonarla. Más bien al contrario: a su parecer, precisamente por el hecho de tratarse de una tarea utópica, la traducción vale la pena. El texto del que está extraída esta cita es uno de los textos teóricos más célebres de teoría de la traducción clásica, al menos en el ámbito hispano.

- ¿Es cierto que todas las lenguas “callan unas cosas para poder decir otras”? ¿Puedes dar algún ejemplo?
- ¿Es verdad que “todo sería indecible”?
- ¿Estás de acuerdo con Ortega? ¿Es este el motivo por el que la traducción es una labor compleja?

It seems undeniable that translation is largely an intuitive process.

Douglas Robinson, *The Translator's Turn* (1991)

Frente a las muchas propuestas teóricas que han pretendido sistematizar el proceso de traducción, Douglas Robinson defiende el carácter intuitivo y “somático” de muchas de las decisiones que toma el traductor.

Cuestiones para comentar:

- ¿Estás de acuerdo en que la intuición juega un papel central en la traducción?
- En caso afirmativo, ¿es posible enseñar a alguien a traducir?
- ¿Qué cualidades crees que tiene un traductor “con buena intuición traductora”?

The translator must realise that translation is a polite lie, but nevertheless a lie.

Robert Graves, “Moral Principles in Translation”, *Encounter XXIV* (1965)

Esta afirmación finamente irónica pone de relieve el aspecto ético de la traducción, es decir, la traducción como mentira.

Cuestiones para comentar:

- ¿En qué sentido “miente” la traducción?
- Y si es cierto que la traducción miente, ¿en qué sentido lo hace de modo cortés (*polite*), como afirma Graves?
- Más allá de esta afirmación irónica de Robert Graves, ¿crees que el traductor se enfrenta a retos éticos además de lingüísticos? Si es así, ¿a cuáles?

A strictly monolingual and monocultural universe would no longer be creative due to the impossibility of revealing and carrying out criticism of the very assumptions of its communicative praxis.

Carlos Hernández, *Aspects of Linguistic Contrast and Translation* (1994)

Esta afirmación del lingüista Carlos Hernández propone una visión muy positiva de la diferencia lingüística. Lejos de ser un impedimento para la comprensión, el multilingüismo, según Hernández, asegura la salud de la comunicación, ya que nos implica a cuestionar constantemente los presupuestos de esa comunicación. Ese cuestionamiento es, para Hernández, fuente de creatividad. Un mundo monocultural tal vez nos daría la *impresión* de comprensibilidad total, pero en

realidad ocultaría que existen otros modos de comprender y de expresar, limitando nuestra capacidad comunicativa en un sentido más profundo.

Cuestiones para comentar:

- Imagina un mundo en el que se hablara una sola lengua. ¿Cómo sería ese mundo? ¿En qué se diferenciaría del nuestro? ¿Te gustaría vivir en él?
- Hernández establece una relación directa entre multilingüismo y creatividad. ¿Puedes explicar esa relación? ¿Estás de acuerdo con él?

4. El traductor y sus destrezas: la competencia traductora

Actividad 8



La actividad es de respuesta libre, y lo importante es precisamente que sean los alumnos quienes alcancen su propia descripción de la competencia traductora, y que argumenten qué subcompetencias les parecen más o menos esenciales. Un aspecto importante es que los alumnos cobren conciencia de que, para saber traducir, hay que tener competencias tanto de tipo declarativo como operativo. El profesor puede resaltar el hecho de que muchas de las destrezas que se requieren para ser un buen traductor, son destrezas necesarias o útiles en muchos otros campos (*transferable skills*).

Como guía para el profesor, citamos aquí la lista de subcompetencias que componen la competencia traductora según Kelly (2005: 32-33):

- Competencia comunicativa y textual en al menos dos lenguas y culturas
- Competencia cultural e intercultural
- Competencia en el campo especializado (conocimientos básicos del campo en el que se traduce)
- Competencia profesional e instrumental (uso de recursos de documentación)
- Competencia psicolingüística (concentración, memoria, iniciativa)
- Competencia interpersonal (trabajo en equipo, capacidad de negociación)
- Competencia estratégica (capacidad organizativa y de planificación, resolución de problemas, monitorización, autoevaluación y autocorrección de textos)

Fuente:

Kelly, Dorothy (2005). *A Handbook for Translator Trainers: A Guide to Reflective Practice*. Manchester: St Jerome.

Referencias

Si el profesor, o los alumnos, desean leer más sobre los aspectos tratados en este capítulo, recomendamos los siguientes títulos:

- Hurtado Albir, Amparo (2001, 2008) *Traducción y traductología: Introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra. [Ofrece una panorámica muy completa de la teoría de la traducción]
- Baker, Mona y G. Saldanha (eds.) (2008) *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, 2nd edition. London/New York: Routledge. [Muy útil como obra de referencia]
- Haywood, L. M., M. Thompson y S. Hervey. 2009. *Thinking Spanish Translation*. 2nd ed. London: Routledge.

Sobre historia de la teoría de la traducción y los debates clásicos:

- Robinson Douglas (1997, 2002) *Western Translation Theory from Herodotus to Nietzsche*. Manchester: St Jerome. [Recoge textos clásicos de teoría de la traducción, incluyendo un buen número de textos poco conocidos.]
- Shulte, R. y Biguenet, J. (eds.) (1992) *Theories of Translation: An Anthology of Essays from Dryden to Derrida*. Chicago/London: University of Chicago Press. [Recoge textos clásicos célebres de teoría de la traducción]
- Venuti, Lawrence (1995) *The Translator's Invisibility*. London/New York: Routledge.

Para el profesor, recomendamos los siguientes títulos, que proporcionan numerosas ideas prácticas para desarrollar actividades para el aula:

- Beeby Lonsdale, Allison (1996) *Teaching Translation from Spanish to English: Worlds beyond Words*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- Colina, Sonia (2003) *Translation Teaching, from Research to the Classroom: A Handbook for Teachers*. New York: McGraw-Hill.
- Duff, Alan (1989) *Translation*. Oxford: Oxford University Press.
- González Davies, Maria (2004) *Multiple Voices in the Translation Classroom*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Haywood, L. M., M. Thompson y S. Hervey. 2009. *Thinking Spanish Translation*. 2nd ed. London: Routledge.
- Hurtado Albir, Amparo *et al.* (1999) *Enseñar a traducir*. Madrid: Edelsa.
- Kerr, Philip (2014) *Translation and Own-Language Activities*. Cambridge: CUP.
- Orozco-Jutorán, Mariana (2012) *Metodología de la traducción directa del inglés al español: materiales didácticos para traducción general y especializada*. Granada: Comares.

Capítulo 2: Vamos a traducir

Este capítulo ofrece una introducción a los aspectos más relevantes del proceso de traducción. Estos aparecen organizados según las tres fases del proceso: 1) antes de traducir, el análisis del texto y los problemas de traducción; 2) mientras traducimos, las técnicas que se pueden emplear para resolver las dificultades del texto (este constituye el punto más largo y detallado del capítulo, con siete actividades dedicadas a la práctica de diferentes técnicas); y, por último, 3) después de traducir, la revisión de la traducción.

1. Antes de traducir: definiendo la estrategia traductora

1.1 El análisis textual y la comprensión del texto fuente

En este apartado se presenta un esquema de análisis textual que los alumnos pueden aplicar a los textos que van a traducir (textos fuente). Hay que subrayar la importancia de comprender a fondo el texto y conocer su contexto para poder realizar una buena traducción.

Conviene destacar que no todos los textos requerirán un análisis tan exhaustivo, pues esto dependerá de su complejidad lingüística y del nivel de conocimiento contextual que tengan los alumnos.

Es importante que el profesor recuerde a los estudiantes que, en la mayoría de los casos, en el libro se trabajará con fragmentos, no con textos completos, por lo que no todos los aspectos mencionados en la lista de análisis serán relevantes en todos los casos. Deben considerar este esquema de análisis como una guía que pueden adaptar según las necesidades de la actividad o el encargo de traducción concretos.

En cualquier caso, hay que insistir en la importancia de tener un buen conocimiento contextual para poder comprender mejor el contenido del texto.

Actividad 1



La clave de esta actividad es muy detallada. No es necesario que los alumnos realicen un análisis tan exhaustivo, pero sí que es importante que conozcan en qué situación se pronunció este discurso a fin de comprenderlo bien. Hay que recordarles que solo habiendo comprendido bien el texto serán capaces de realizar una buena traducción.

El profesor puede recordar a los alumnos que en el capítulo siguiente trabajarán con recursos de documentación, que les ayudarán a desarrollar estrategias de búsqueda de información y consulta de fuentes bibliográficas y de otro tipo.

Esta primera actividad tiene también como objetivo disuadir a los alumnos de ponerse a traducir directamente tras haber leído la primera línea, una práctica frecuente entre los traductores no expertos.

1.2 Los problemas de traducción

Algunos autores establecen la diferencia entre problema y dificultad de traducción (ver Nord 1991: 151), pero en este manual no hemos considerado oportuno entrar en tal distinción. Lo que nos interesa es que los alumnos sean conscientes de aquellas particularidades del texto que suponen un reto para la traducción, a fin de que puedan activar estrategias y técnicas para su resolución.

En este manual proponemos una clasificación de los problemas de traducción en cuatro categorías. Esta clasificación está basada en la propuesta elaborada por el grupo de investigación PACTE, ligeramente adaptada (ver Hurtado 2001: 279-286).

Actividad 2



Conviene recordar a los alumnos que no necesariamente van a encontrar ejemplos de todos los problemas de traducción en todos los textos.

Los problemas lingüísticos, por desconocimiento de la lengua fuente o meta, y los problemas extralingüísticos, derivados del desconocimiento de elementos culturales, suelen ser los más frecuentes. Es fundamental saber detectar los problemas a fin de poder activar las estrategias necesarias para resolverlos, incluyendo la consulta de fuentes de información y documentación. Los errores de traducción a menudo surgen no porque el traductor no haya sabido resolver un

problema que ha detectado, sino porque no ha tenido consciencia de la existencia de dicho problema.

1.3 La finalidad de la traducción: el encargo

En este epígrafe se pretende resaltar la importancia de la finalidad de la traducción para determinar las decisiones que se toman a la hora de traducir. “Por qué, para qué y para quién se traduce” son las tres grandes preguntas que debe plantearse el traductor antes de ponerse manos a la obra. En la realidad profesional de la traducción, el encargo de traducción (*translation brief*) contiene la información necesaria relativa a la finalidad de la traducción.

Las tres actividades que siguen (3, 4 y 5) van encaminadas a sensibilizar a los alumnos acerca de la importancia de tener en cuenta al destinatario del texto traducido (texto meta). El profesor puede recordar a los alumnos que también realizamos adaptaciones de textos dentro de una misma lengua, por ejemplo, cuando realizamos una adaptación de una obra de Shakespeare para niños británicos, o una adaptación en dibujos animados para la televisión de *El Quijote* de Cervantes para un público infantil en España. Igualmente, al traducir a veces nos vemos obligados a adaptar el texto fuente a la audiencia meta.

Actividad 3



En esta actividad utilizamos como texto fuente un texto expositivo que describe el proceso de reproducción humana. Proponemos dos encargos de traducción distintos a fin de demostrar cómo el público destinatario de la traducción va a afectar el modo en que traducimos. Es pues una actividad de traducción, pero también de adaptación a un público lector concreto.

El profesor puede animar a los alumnos a compartir sus observaciones acerca de si es necesario o no, y por qué, adaptar el texto para cada uno de los dos encargos propuestos. Se pueden también poner en común en clase las ideas de los alumnos acerca de cómo presentar la información contenida en el texto a un público infantil (Encargo 1).

Actividad 4



En esta actividad planteamos otro tipo de adaptación: esta vez queremos sensibilizar a los alumnos acerca de la adaptación de un texto clásico (el primer párrafo de *Don Quijote de la Mancha*) para un público lector juvenil.

La actividad proporciona además la oportunidad de explotar aspectos léxicos y culturales, pidiendo a los alumnos que se documenten acerca del español del siglo XVII y de objetos y referentes culturales a los que se alude en el texto, hoy desaparecidos.

Actividad 5



Con esta actividad resaltamos de nuevo la importancia de tener en cuenta el encargo, y la necesidad de adaptar el texto al público destinatario. Pedimos al estudiante que traduzca/adapte un fragmento de *The Portrait of Dorian Gray*, la novela de Oscar Wilde, para una colección de lecturas fáciles (*easy readers*). La actividad está secuenciada de modo que, primero, el estudiante debe realizar un resumen en inglés como paso previo a la traducción. Después, debe traducir este resumen realizando cualquier otro cambio que le parezca oportuno para simplificar el texto según las especificaciones del encargo.

La elaboración en el tercer paso de un glosario dirigido a los lectores del *easy reader* supone un trabajo adicional de traducción y adaptación, puesto que también las definiciones deberán resultar accesibles para el público al que van dirigidas.

Una posible variación de la actividad 5 podría constituir un proyecto para un trimestre o semestre. Podemos dividir la clase en grupos y pedir a cada uno que formule su propio encargo de traducción para la elaboración de un libro de lectura fácil basado en una obra en lengua inglesa a su elección. En lugar de con un solo fragmento como en la actividad, cada grupo trabajaría con una obra completa (puede escogerse un relato breve o una novela corta), que deberían primero resumir y luego traducir según las especificaciones del encargo. Las distintas tareas pueden distribuirse entre los miembros del grupo: sintetizar y simplificar el lenguaje, traducir, corregir la traducción, realizar el glosario.

Al término de las actividades 3, 4 y 5 los alumnos habrán cobrado conciencia de la importancia de tener en cuenta el encargo para lograr una traducción adecuada. El profesor puede, si lo considera oportuno, proponer otras actividades similares empleando textos más cercanos al entorno cultural de los alumnos.

2. Mientras traducimos: las técnicas de traducción

El objetivo de esta sección es que los estudiantes se familiaricen con las diferentes técnicas de traducción. No es tan importante que aprendan los nombres de todas ellas, como que comprendan su funcionamiento y sean conscientes de las opciones que tienen a su alcance a la hora de afrontar problemas de traducción concretos.

En esta sección se pone particular énfasis en las técnicas de modulación y transposición. La aplicación de estas técnicas a menudo requiere un alto grado de dominio y flexibilidad lingüísticos, por lo que nos parece particularmente útil trabajar con ellas en un manual como este, que tiene como un objetivo central mejorar la competencia lingüística de los alumnos.

La clasificación de técnicas que aquí se presenta es una adaptación de la propuesta por Hurtado Albir (2008).

Actividad 6



Se trata de una actividad sencilla que tiene el objetivo de que los alumnos se familiaricen con las técnicas expuestas previamente en la sección teórica. La actividad está pensada para trabajar en parejas, pero si el tiempo de aula no lo permite, se puede realizar como trabajo para casa, y comentar en grupo las respuestas en otra sesión.

Actividad 7



Esta actividad ofrece más práctica para ayudar a los alumnos a identificar las distintas técnicas de traducción.

Actividad 8

8A



La modulación es una de las técnicas que más ponen a prueba la destreza del traductor. Su empleo requiere pericia en el uso idiomático de la lengua. El paso A tiene el objetivo de concienciar y familiarizar a los alumnos con la técnica. La explicación de los cambios que tienen lugar en cada caso de modulación puede

hacerse más o menos detallada, según los conocimientos gramaticales de los alumnos y el objetivo del curso. En la clave se ofrece una explicación completa.

8B



En el paso B los alumnos deberán traducir empleando la técnica. Se trata de frases relativamente sencillas que contienen expresiones con las que tal vez ya estén familiarizados. Esto puede contribuir a reforzar su confianza en el uso de la modulación.

Actividad 9



Esta actividad se centra en otra de las técnicas principales: la transposición. Está pensada para trabajar en parejas, pero si el tiempo de aula no lo permite, se puede realizar como trabajo para casa, y comentar en grupo las respuestas en otra sesión.

Actividad 10



Esta actividad reúne las dos técnicas trabajadas en las actividades 8 y 9, invitando a los estudiantes a emplear la transposición o la modulación para traducir una serie de frases breves. Si bien existe una clave para este ejercicio, se recomienda comentar en una sesión las traducciones de los alumnos, pues es probable que estos hayan encontrado otras opciones.

Actividad 11



Esta actividad se centra en la traducción de expresiones idiomáticas. Está planteada para ser realizada en parejas, pero se puede hacer por grupos o incluso individualmente y/o como trabajo para casa.

Actividad 12



Proponemos aquí una actividad más abierta que permite al alumno poner en práctica las técnicas estudiadas de modo menos dirigido. La idea es que el alumno traduzca primero y reflexione a posteriori sobre las técnicas que ha empleado. Puesto que se trata de una actividad bastante larga, si no se dispone de mucho

tiempo, se puede pedir que cada pareja escoja dos frases y que traduzcan y comenten únicamente las frases escogidas. Luego en grupo se ponen en común todos los ejemplos.

3. Después de traducir: la revisión de la traducción

Es aconsejable “dejar dormir” el texto unos días, para poder verlo con perspectiva. Este consejo es fundamental y hay que reiterarlo, siempre que el tiempo lo permita. La fase de revisión es casi tan importante como la de traducción.

En esta sección, al igual que al hablar de las técnicas de traducción, basamos la teoría en la investigación de diferentes traductólogos, modificada y simplificada para adaptarla a nuestros propósitos.

Clasificamos los errores en tres categorías:

- Sin sentido
- Matiz diferente (equivalente a “no mismo sentido”)
- Falso sentido

En ocasiones, lo que un revisor de traducción puede entender como error, no será tal error a juicio de otro revisor. Por eso, una vez más, insistimos en la importancia de comentar las traducciones y las respuestas concretas de los alumnos, sin tomar la clave como la única respuesta correcta posible.

Actividad 13



Los alumnos deben identificar los tipos de error de transmisión de sentido que aparecen en una versión no experta del texto propuesto. Al tratarse de un texto que comenta un cuadro (*La balsa de la Medusa*, de Géricault), conviene mostrar el cuadro en clase y comentar la historia que hay detrás del motivo que este representa. Se puede pedir a dos alumnos que preparen en casa una breve presentación sobre el cuadro (breve semblanza del pintor, hecho histórico que representa, importancia en la historia del arte, técnica pictórica) para utilizarla como introducción al texto de Julian Barnes en la clase siguiente.

La identificación de los errores de transmisión de sentido se puede proponer de forma individual o en grupos, dependiendo del tiempo que se quiera dedicar a ello en la clase.

Como alternativa, se puede pedir a los alumnos que traduzcan en casa el texto de Barnes. El profesor puede extraer de sus traducciones una serie de errores y mostrarlos (de modo anónimo) en pantalla, a fin de que se comenten en pleno los tipos de error y cómo subsanarlos.

Actividad 14



Este texto presenta una serie de errores muy comunes en los aprendientes de lengua, por lo que es idóneo para explotarlo en clase con más detalle, y trabajar con explicaciones gramaticales la mejora de la redacción. Puede trabajarse individualmente, en parejas o en grupos.

Actividad 15



Esta actividad tiene por objetivo servir de resumen de los conceptos claves del capítulo y hacer reflexionar a los alumnos sobre lo que han aprendido. Este proceso de revisión y de toma de conciencia de lo aprendido es fundamental para avanzar en la construcción de conocimiento.

Capítulo 3: Recursos y documentación

En este capítulo se presentan muchas herramientas útiles para la traducción y para el aprendizaje de la lengua. Se incluye al principio del libro para que los alumnos puedan emplear estos recursos a lo largo del curso, pero si se prefiere también se puede optar por ir presentando los diferentes apartados intercalados con otros capítulos del libro.

Por las características de este capítulo, la Plataforma Digital resulta indispensable, pues allí se encuentran enlaces a recursos y explicaciones de actividades que requieren el uso del ordenador.

Actividad 1



Esta actividad de reflexión es importante para que los alumnos tomen conciencia de las estrategias que emplean para aprender nuevas palabras y las compartan con sus compañeros.

1. La búsqueda de información y la fiabilidad de las fuentes

Actividad 2

2B



En esta actividad se propone que los alumnos busquen las normas de uso de “ser” y “estar” por tratarse de un punto gramatical que a menudo causa confusión, pero se les puede pedir que consulten cualquier otro aspecto gramatical que el profesor considere oportuno. Por ejemplo:

- Las preposiciones “por” y “para”
- El uso del modo subjuntivo
- El uso del artículo
- Las oraciones condicionales
- La posición del adjetivo, etc.

Lo importante es que los alumnos sean capaces de evaluar la fiabilidad de la información encontrada.

2C



En este paso se ponen en común las fuentes encontradas. Puede ser un paso muy útil para los alumnos al permitirles descubrir otras páginas interesantes que hayan seleccionado sus compañeros.

2. Los diccionarios

Las actividades de este apartado están en su mayor parte pensadas para ser realizadas de forma individual, a fin de que el alumno explore por sí mismo las herramientas y aprenda a manejarlas. Dado que en la mayoría de los casos la clave es suficiente para que el alumno pueda autoevaluarse, esta sección es idónea para trabajarla fuera del aula, incluso de manera paralela al trabajo con otros capítulos.

2.2 El diccionario monolingüe

Actividad 3

3A



Trabajo individual en casa: cada alumno debe realizar sus propias búsquedas.

3B



En este paso, si se dispone de un proyector y conexión a internet en el aula, y el profesor lo considera apropiado, se puede acceder a algún diccionario o metadiccionario en línea y hacer el primer análisis con la clase en pleno. Esto les servirá a los alumnos como modelo para el resto de la actividad.

Las actividades sobre el diccionario bilingüe no tienen clave, puesto que cada alumno escogerá el diccionario que le convenga más.

De nuevo, la puesta en común es un aspecto importante de la actividad, puesto que resultará muy útil intercambiar opiniones y experiencias sobre el uso de los diccionarios disponibles.

Actividad 4



El objetivo de esta actividad es hacer reflexionar a los alumnos sobre la importancia del contexto para determinar el equivalente más adecuado de un vocablo. En este sentido, pretende mostrar que, al buscar una palabra, no es buena idea tomar sin más la primera acepción que ofrece el diccionario, pues esto a menudo conduce a error, sobre todo en el caso de palabras polisémicas.

2.2 El diccionario monolingüe

Los estudiantes tienden a buscar preferentemente en diccionarios bilingües y a veces no son conscientes de la información valiosa que puede aportar un diccionario monolingüe. Las actividades 5 y 6 de esta sección permiten reflexionar sobre este recurso y despertar el interés por su uso.

Actividad 5



El propósito de esta actividad es invitar a los estudiantes a ir más allá del diccionario bilingüe y emplear el diccionario monolingüe para obtener información más detallada sobre el léxico difícil. Es además una actividad de reflexión en la que los alumnos deben sacar sus propias conclusiones acerca de hasta qué punto les ha sido útil o no recurrir al diccionario monolingüe.

Como extensión de esta actividad, si el profesor lo juzga oportuno, se puede dar a los alumnos un texto en español y pedirles que lo traduzcan al inglés (o a su primera lengua) utilizando únicamente un diccionario monolingüe. Será interesante poner en común los problemas que han encontrado los alumnos para comprender el texto fuente. Este ejercicio pone a prueba también sus conocimientos de su propia lengua.

Actividad 6



Esta actividad está pensada como trabajo individual, y aunque tiene clave, se puede decidir hacer una puesta en común tras la realización de las búsquedas en el diccionario.

A través de la práctica con expresiones idiomáticas, en esta actividad se pide a los alumnos que identifiquen las palabras clave de una expresión, lo que les ayudará a localizarlas en el diccionario u otras fuentes de documentación. En el último paso se aplica este conocimiento a la búsqueda de expresiones equivalentes en inglés.

Como extensión, se puede pedir a los estudiantes que, como tarea para casa, escojan tres expresiones idiomáticas en inglés, busquen su equivalente acuñado en español (si lo hay), y se documenten acerca de la historia de ambas expresiones. Esta actividad tiene gran interés cultural además de lingüístico. Los alumnos pueden realizar breves presentaciones orales para el resto de la clase.

2.3 Diccionario de sinónimos y antónimos

Actividad 7

Esta actividad puede resultar compleja y, por ello, se recomienda realizarla con alumnos de nivel avanzado. Se aconseja omitirla si el nivel de español del grupo es intermedio.

7A



En el primer paso los estudiantes tienen que escribir una frase que ilustre el uso de ambas palabras sinónimas en un mismo contexto.

La actividad está pensada para hacerse de forma individual y como tarea para casa. Sin embargo, si se prefiere trabajar con ella en el aula, se puede simplificar de la siguiente manera:

- Se divide la clase en grupos de tres o en parejas, dependiendo del número de alumnos.
- Se pide a cada grupo que busque una frase de ejemplo para uno o dos eslabones de la cadena.
- Se ponen en común las frases.

Se puede sugerir a los alumnos el uso de un corpus del español, o la búsqueda avanzada de Google, para encontrar ejemplos de frases, en el caso de que no sean capaces de inventar ellos una.

7B y 7C



Este ejercicio es de dificultad alta, por el conocimiento del léxico que requiere por parte de los alumnos. Se recomienda utilizar ambos diccionarios: el de sinónimos y el monolingüe, para completar la cadena con mayor eficacia.

Los ejemplos de cadenas que se presentan en la clave son únicamente a modo ilustrativo, pues los alumnos habrán llegado a crear cadenas diferentes incluso partiendo de una misma palabra.

Si el profesor prevé que la actividad puede resultar frustrante para el nivel de conocimientos de español de sus estudiantes, puede elegir comentar la clave en grupo, pidiéndoles que busquen los significados de cada palabra, para comprender la relación de sinonimia.

Actividad 8



En el paso A se busca que el alumno cobre conciencia de que, muchas veces, palabras que pueden llamarse sinónimas, no son intercambiables por distintos motivos (por ser arcaicas o demasiado coloquiales para un cierto contexto, por tener matices inadecuados, etc.).

En el paso B de esta actividad presentamos vocablos sinónimos usados en distintos países del dominio hispanohablante. Se puede recomendar a los alumnos el uso del *Diccionario de jergas de habla hispana* de Roxana Fitch: <http://www.jergasdehablahispana.org/>, en el que se explica con detalle el uso de cada palabra.

Como extensión de este paso B, se puede pedir a los alumnos que busquen otros pares de palabras (o más de dos) que signifiquen lo mismo pero se usen en países diferentes del mundo hispanohablante. Esto puede resultar particularmente enriquecedor si hay hablantes de herencia entre los alumnos.

3. Bases de datos terminológicas y glosarios

En la Plataforma Digital se ofrecen enlaces a diferentes bases de datos terminológicas. Conviene dirigir a los alumnos a la sección de Recursos de la Plataforma Digital para completar la información del manual.

Actividad 9



En esta actividad se invita a los alumnos a emplear la base de datos terminológica de la Unión Europea (IATE). Si bien esta actividad quizás podría realizarse con cierta facilidad con un diccionario bilingüe general, es útil que los estudiantes se familiaricen con el recurso de IATE para el futuro.

Actividad 10



El objetivo de esta actividad es que los alumnos tomen conciencia de la utilidad de los glosarios (monolingües o bilingües) para facilitar la comprensión de textos de temática especializada, y para encontrar términos equivalentes. Esta práctica les ayudará a mejorar su búsqueda de recursos en Internet.

Actividad 11



Para que los alumnos diseñen su propio glosario de términos que vayan encontrando a lo largo del curso, se empleará un formulario de Google Drive. Hay explicaciones detalladas en la Plataforma Digital.

4. Los textos paralelos

Actividad 12



Los textos paralelos se presentan aquí como una herramienta fundamental para ayudarnos en la redacción y traducción. Esta actividad supone una breve introducción al uso de textos paralelos, pues estos también se trabajarán en el capítulo 4 sobre tipologías textuales.

5. Los corpus lingüísticos

Actividad 13



Los corpus constituyen un recurso sin duda valioso pero que generalmente pocos estudiantes y profesores emplean para aprender y profundizar en sus conocimientos de la lengua. Puesto que no es uno de los recursos más utilizados, no hemos incluido actividades en el manual, aunque sí lo hacemos en la Plataforma Digital, para que aquellos que deseen explorar su uso, puedan hacerlo. Se recomienda que los alumnos hagan las actividades de esta sección de manera individual y en casa. La actividad 13 solo se deberá hacer si previamente los alumnos han realizado las actividades de la Plataforma Digital.

Esta actividad se plantea como tarea individual, aunque se puede trabajar en pleno con todos los alumnos si se da el caso de que todos ellos hayan realizado las actividades sobre los corpus.

6. Los traductores automáticos

Actividad 14



A menudo se critican las traducciones producidas por traductores automáticos. Sin embargo, la calidad de estas herramientas ha ido en aumento, y sería un error excluirlas de la gama de recursos de que dispone el traductor. Es importante, eso sí, advertir a los alumnos de sus limitaciones. Es imprescindible que toda traducción automática sea revisada antes de ser dada por buena. En esta revisión probablemente será necesario modificar ciertas estructuras, corregir errores de léxico, pragmáticos, etc.

7. Otras herramientas

Actividad 15



En esta actividad se hace hincapié en la ortotipografía. Los alumnos pueden acceder a la sección de Recursos de la Plataforma Digital para consultar los manuales de estilo recomendados y otros recursos relevantes.

Actividad 16

16B



En esta actividad se pueden compartir los recursos:

- Haciendo una lluvia de ideas y anotándolos en la pizarra.
- En forma de puesta en común en clase para que cada alumno aporte sus ideas.
- Se puede crear un Padlet (<https://es.padlet.com/>) en el que los alumnos escriban sus recursos, y que quede abierto hasta el final del curso para que puedan editarlo.
- Si la institución dispone de algún tipo de aula o entorno virtual, se pueden añadir/compartir allí los recursos, en una sección creada expresamente para ello.

Capítulo 4: Tipo textual y género

El propósito principal de este capítulo es que los alumnos se familiaricen con las nociones de tipo textual y género y, en particular, que cobren conciencia de su relevancia a la hora de traducir. Se trabajan sobre todo una serie de tipologías y géneros textuales con un alto grado de estandarización (el contrato de arrendamiento, la carta de presentación y la receta de cocina). Estos textos cuentan con convenciones que a menudo difieren en inglés y en español, por lo que su traducción se presta muy bien a introducir y practicar el uso de textos paralelos. La capacidad de buscar y utilizar textos paralelos constituye una de las destrezas traductorales fundamentales que se practican en este capítulo.

Existen diversos modos de definir y clasificar los tipos y géneros textuales. En este libro, clasificamos los tipos de texto según la función del lenguaje predominante, y los géneros según el ámbito de uso (ámbito literario, jurídico, publicitario, periodístico, etc.) de un texto determinado.

Al mismo tiempo que intentamos que los alumnos cobren conciencia de las convenciones correspondientes a ciertos tipos y géneros textuales, también hay que recordarles que existen ámbitos de uso lingüístico mucho menos estandarizados que otros (por ejemplo, los textos literarios). En el caso de la traducción de estos textos poco estandarizados el uso de textos paralelos resulta de escasa utilidad.

En este libro hemos adoptado un enfoque mixto a la hora de organizar los capítulos. Algunos de ellos corresponden al tipo textual, mientras que otros corresponden al género. Nuestro criterio fundamental ha sido organizar el libro del modo más útil desde el punto de vista del aprendizaje de lengua y de la adquisición de estrategias traductorales.

En cuanto a contenidos gramaticales, en este capítulo se repasa el modo imperativo y la construcción pasiva refleja (pasiva con “se”).

1. Los tipos textuales

Actividad 1



Se trata de una actividad de sensibilización en la que, primero, pedimos al alumno que identifique ejemplos de distintos tipos de texto según la función del lenguaje que predomina en ellos. En el paso B, les pedimos que asocien cada tipo de texto con los rasgos lingüísticos que los caracterizan. Una vez más, es importante insistir en que estamos hablando de rasgos *prototípicos*, es decir, rasgos que suelen aparecer en un tipo de texto determinado, lo que no significa que aparezcan siempre. En la clave cada rasgo lingüístico aparece asociado al tipo o tipos de textos del que es típico. Sin embargo, la clave debe tomarse a modo orientativo y, si las respuestas de los alumnos difieren de ella, deben comentarse y debatirse en clase.

2. El género

En este apartado se ofrece una clasificación de los géneros, realizada en función del contexto sociocultural y el ámbito de uso. Cabe destacar que la descripción contrastiva de los géneros es de gran utilidad para el traductor, dado que le permite conocer las convenciones que presentan los textos de un determinado ámbito de uso en la cultura fuente y en la cultura meta.

3. La importancia de la adecuación de tipo y género en la traducción

3.1 La selección y el uso de textos paralelos

Como ya se vio en el capítulo 2 muy brevemente, los textos paralelos pueden ser muy útiles para entender las convenciones de las tipologías textuales en cada lengua. Es conveniente familiarizar a los estudiantes y animarles a su empleo de forma habitual.

3.2 Tres subgéneros textuales

3.2.1 El contrato de arrendamiento

Actividad 2



Con esta actividad buscamos sensibilizar al alumno sobre las convenciones que caracterizan el contrato de arrendamiento o de alquiler, contrastando las fórmulas y rasgos de este tipo de texto en español y en inglés. El trabajo con textos paralelos forma también una parte importante de la actividad. El profesor debe recordar a los alumnos que, a la hora de identificar textos paralelos que les sirvan para completar la actividad, deben aplicar los consejos que se dan en el libro a fin de asegurar su fiabilidad.

Actividad 3



En esta actividad partimos del vocabulario visto en la actividad anterior y lo ampliamos. Se trabaja también, concretamente, el contraste de registros (coloquial vs. formal) y se pide a los alumnos que completen un contrato de arrendamiento con los términos jurídicos adecuados. Para practicar también el vocabulario coloquial correspondiente, en el último paso se pide a los alumnos que redacten un email a un amigo contándole las condiciones de alquiler especificadas en el contrato.

Si el profesor lo juzga preferible, se puede sustituir, o complementar, la redacción de este email con un diálogo realizado en clase en parejas. Para dinamizar más la interacción, se puede dar a cada pareja una situación concreta. Por ejemplo: “Imagina que has descubierto que el piso que quieres alquilar tiene manchas de humedad. Redacta un diálogo entre el agente inmobiliario y tú” (aquí el diálogo podría incluir la petición de reducción del precio del alquiler y la respuesta de la agencia), o “Te mudas mañana a tu nuevo piso alquilado; lo tienes todo preparado para la mudanza, pero la agencia inmobiliaria te dice que el dueño ha decidido no alquilarte el piso en el último momento. Redacta una conversación entre el agente inmobiliario y tú”, etc.

3.2.2 La carta de presentación

Actividad 4

La carta de presentación es un género textual que probablemente los alumnos vayan a necesitar en el futuro. Puede resultar motivador ampliar las actividades

que se ofrecen con otras que permitan al alumno redactar una carta de presentación solicitando un empleo que realmente le interese. El uso del tono adecuado es uno de los retos aquí. Las cartas de presentación en el ámbito hispano suelen ser menos asertivas que las del ámbito anglosajón, en particular en EE. UU.

4A



En esta actividad se practican expresiones útiles típicas de las cartas de presentación. En el paso A, se pide al alumno que identifique la opción “intrusa”, es decir, aquella menos adecuada en una carta de presentación en español. En muchos casos esta opción intrusa se caracteriza por calcos del inglés que no resultan naturales en español, por lo que es una buena actividad para sensibilizar acerca de las diferentes convenciones en una y otra lengua.

Esta actividad se puede hacer en clase y pedir a los alumnos que completen el paso B en casa.

4B



En el paso B se anima a los alumnos a buscar en la red cartas de presentación en una y otra lengua. De nuevo, es importante recordarles que apliquen los consejos para la búsqueda de textos paralelos.

4C



El paso C ofrece al alumno la oportunidad de practicar las expresiones que ha aprendido en los pasos A y B al enfrentarse a la traducción de varios fragmentos de cartas de presentación del inglés al español.

Actividad 5



En esta actividad se pone en juego todo lo aprendido. El alumno debe enviar una carta de presentación en español en respuesta a una oferta de empleo publicada en inglés. Al tratarse de una carta original y no de una traducción, el alumno tiene libertad para escoger el tono apropiado.

Como actividad de extensión y dinamización, se puede realizar una simulación en clase en la que parte de los alumnos constituyan el comité de selección de Bolivia

Info Forum y otro grupo de alumnos sean los candidatos al puesto. Se les puede pedir que trabajen fuera de clase en grupos para preparar las preguntas de la entrevista (en el caso del grupo del comité de selección) o para preparar respuestas a las posibles preguntas que los candidatos predicen (grupo de candidatos).

3.2.3 La receta de cocina

Actividad 6



En esta actividad seguimos trabajando con textos paralelos, al tiempo que el alumno se familiariza con las convenciones propias del género de las recetas de cocina. Desde el punto de vista gramatical, este género textual permite repasar el uso de la pasiva refleja (“Se trocea el tofu”) así como las formas del imperativo.

Resulta útil hacer una puesta en común en clase de las respuestas de los alumnos a los pasos A y B. Es muy probable que surjan aspectos relacionados con la variedad geográfica del español, lo que resulta un factor enriquecedor. Sin embargo, si el profesor desea controlar esta variable, puede especificar antes de comenzar la actividad que solo deben buscarse textos de un determinado país o zona geográfica.

El paso C coloca al alumno en el papel de un revisor de traducción. Basándose en la información recabada a partir de los textos paralelos buscados, el alumno está ahora en situación de valorar cuál de las dos traducciones resulta más idiomática y se adapta mejor a las convenciones del género.

Actividad 7



En esta actividad se practica vocabulario útil para escribir recetas de cocina.

Actividad 8



Se trata de una actividad para repasar las formas del imperativo y la pasiva refleja, practicando al mismo tiempo vocabulario esencial de las recetas de cocina.

Actividad 9



Dado que los alumnos necesitarán consultar textos paralelos y diccionarios para traducir estas dos recetas, puede ser conveniente que realicen la traducción de una de las dos en casa. El profesor pide a la mitad de los alumnos que traduzcan en casa la receta A y al resto la B. En clase, se colocan en parejas de modo que cada pareja incluya una persona que ha traducido la receta A y otra la B. Los alumnos se intercambian las recetas y realizan una revisión de la traducción de su compañero, planteándole sugerencias y dudas, de modo que lleguen a una versión revisada conjunta. Después, las versiones finales se ponen en común en clase.

Las dos recetas propuestas tienen el interés de tratarse de platos típicos ingleses. Como actividad de documentación previa, se puede pedir a los alumnos que se informen acerca de la historia de estos platos. También es interesante comentar la traducción de una palabra como *crumble*. En los textos paralelos los alumnos descubrirán que normalmente se deja el término en inglés. Puede comentarse si esta técnica (préstamo o no traducción) les parece o no adecuada.

Como extensión, se puede pedir a los alumnos que busquen o piensen en otros dos o tres platos típicos de una zona de habla inglesa o española que tengan difícil traducción (como *crumble*). Puede ser divertido tratar de elaborar juntos traducciones explicativas amplificadas de estos términos; por ejemplo, *gravy*, *marmite*, *Yorkshire pudding*, *shepherd's pie*, *sticky toffee pudding*, *scones*, *mince pies*; o del español al inglés, “burrito”, “enchiladas”, “ceviche”, “gazpacho”, “salmorejo”, “paella”, etc.

Capítulo 5: El texto expositivo-argumentativo

1. Rasgos del texto expositivo-argumentativo

Actividad 1

Esta actividad proporciona una primera toma de contacto con el tipo textual expositivo-argumentativo. Su objetivo es sensibilizar al alumno sobre las distintas formas que puede adoptar este tipo textual (según el género al que pertenezca) y que se familiarice con los rasgos lingüísticos y retóricos que lo caracterizan.

1A



En el paso A se pretende que el alumno cobre conciencia de que este tipo de texto puede emplearse en géneros distintos. Dependiendo del género y del propósito del texto, predominará la modalidad expositiva o la argumentativa, y habrá mayor o menor grado de objetividad.

Se puede comenzar la actividad comentando con la clase en pleno los elementos o cualidades que caracterizan a los cuatro géneros citados en la actividad (artículo o tratado académico, artículo de opinión, ensayo literario, divulgación científica). Antes de leer los textos propuestos, se puede pedir a los alumnos que comenten las diferencias que creen que existen entre los cuatro géneros citados en cuanto a su grado de objetividad o implicación personal del autor (empleo de estructuras impersonales), uso de figuras retóricas, empleo de tecnicismos, etc. También se puede pedir a los alumnos que citen ejemplos de cada uno de estos géneros, o que digan en qué tipo de publicación creen que podría aparecer cada uno. Esta reflexión previa servirá de preparación para realizar la actividad.

1B



En el paso B los alumnos deben volver sobre los textos del paso anterior, ahora con un ojo más analítico, para identificar algunos de los rasgos lingüísticos que caracterizan el texto expositivo-argumentativo. El paso siguiente va más allá y, para completar el análisis, pide a los alumnos que busquen ejemplos de recursos retóricos en los textos.

Con este análisis textual, se pretende que los alumnos cobren conciencia de los rasgos que caracterizan este tipo textual en español. En actividades sucesivas, se trabajan los rasgos del mismo tipo textual en inglés, a fin de ir desarrollando una conciencia contrastiva.

Conviene hacer hincapié en este paso B en los modos de expresar la información con mayor o menor grado de objetividad. En particular, cabe llamar la atención de los alumnos sobre el uso de construcciones impersonales o pasivas, plural de modestia o el uso de la primera persona del singular.

1C



Antes de que los alumnos se pongan a trabajar en este paso, conviene hacer un repaso rápido en pleno de los recursos retóricos que se mencionan. Podemos pedir a los alumnos que reflexionen sobre el propósito o función retórica que puede cumplir cada uno de ellos en un texto expositivo-argumentativo.

Por ejemplo:

- Preguntas retóricas: despertar el interés y la expectación del lector; estimularle a reflexionar él mismo sobre el tema; dirigir la argumentación en una dirección determinada; introducir ironía.
- Sinónimos: ayudar al lector a comprender un determinado término o noción, aportando otros términos de significado próximo o idéntico; aportar variedad y belleza estilística; añadir matices.
- Contrastes o antítesis: considerar los dos lados de un argumento, presentando un aspecto o postura y su contraria; llamar la atención del lector o sorprenderle; categorizar la realidad en dualidades para tratar de comprenderla.
- Expresiones metafóricas: provocar mayor impacto en el lector por el uso de lenguaje figurativo memorable; aportar variedad estética y retórica; aportar matices y suscitar asociaciones; facilitar la comprensión.
- Enumeraciones: pueden reflejar una intención de exhaustividad al nombrar todos los aspectos de una cuestión; pueden desear provocar una falsa sensación de exhaustividad u objetividad.
- Repeticiones: resaltar una idea o aspecto importantes y anclarlos en la mente del lector; aportar claridad al texto recordándole al lector de qué se está hablando (en lugar de emplear pronombres).

1D



Aquí se pide a los alumnos que valoren hasta qué punto los textos del paso A son más o menos objetivos. Como se señala en la clave, no hay una respuesta única, y será interesante que se genere un debate en el aula.

2. Estructura del texto expositivo-argumentativo

Actividad 2

2A



En esta actividad se invita al alumno a describir el tema, la estructura y los rasgos lingüísticos y retóricos de un texto expositivo-argumentativo escrito en español por la filósofa Adela Cortina. El texto está dividido en tres partes claramente delimitadas: introducción o presentación del tema, desarrollo y conclusión. En la clave se incluyen respuestas modelo.

El texto de Adela Cortina trata del mismo tema que el texto en inglés que se trabaja en la actividad siguiente, escrito por el historiador David Eastwood. Ambos abordan la tensión que existe entre Ciencias y Humanidades, y el supuesto declive de estas últimas. Ambos autores alcanzan una conclusión similar: las Humanidades son necesarias para el desarrollo del saber y de nuestra sociedad, por lo que se deben destinar fondos a financiar la investigación en materias humanísticas.

Dependiendo del tiempo de que se disponga, estas actividades ofrecen una buena oportunidad para que los alumnos se documenten y expresen su punto de vista acerca del tema. Antes de trabajar con estas actividades en clase, el profesor puede pedir a los alumnos que se informen buscando en internet otros textos relacionados. Por ejemplo, cada alumno puede buscar como preparación cuatro o cinco argumentos a favor y/o en contra de las Humanidades. Se puede organizar práctica oral en clase en forma de debate en dos grandes grupos o en parejas donde los alumnos pueden expresar los argumentos que han recabado.

Para sacar el máximo provecho desde el punto de vista del aprendizaje de español, estas búsquedas deben realizarse sobre textos en español. De este modo, los alumnos adquirirán o reforzarán el léxico que van a necesitar para traducir el texto de Eastwood al español en la actividad 11.

Otra posibilidad es pedir a los alumnos que busquen textos en inglés, pero expongan sus argumentos en español.

2B



Este paso ofrece la oportunidad de evaluar de manera oral y en parejas el texto de Cortina a partir del análisis individual realizado en el paso anterior.

Actividad 3



En esta actividad en tres pasos se trabaja un texto del historiador David Eastwood sobre el debate entre Ciencias y Humanidades. Con argumentos similares, aunque no idénticos a los de Adela Cortina, Eastwood defiende la necesidad de destinar fondos a la investigación en materias humanísticas.

Se pide al alumno que, de manera individual, lea el texto y enuncie su tema central (paso A) y su estructura (paso B). Después, debe analizar sus rasgos lingüísticos y retóricos (paso C). Para realizar este análisis, puede tomar como base el listado incluido en la actividad anterior sobre el texto de Cortina.

3. Construcciones pasivas e impersonales en inglés y en español

3.1 La pasiva con el verbo “ser” y 3.2 La pasiva con “se” o pasiva refleja

El tema gramatical de las oraciones pasivas e impersonales es bastante complejo y suele plantear dificultades a los alumnos. Lo primero que podemos preguntarles para abrir el tema es: ¿cuándo utilizamos las construcciones pasivas en inglés? Es decir, ¿cuándo optamos por una construcción pasiva en lugar de una activa y por qué? A partir de sus respuestas, les haremos cobrar conciencia de que se trata de construcciones que ponen el proceso, la acción y/o el objeto (convertido en sujeto gramatical) en el primer plano, y al agente en un segundo plano. Para enfocar el tema de modo contrastivo, podemos comentar con la clase la distinta frecuencia de uso de la voz pasiva en inglés y en español. Si bien es cierto que en español la voz pasiva se usa menos que en inglés, especialmente en el uso coloquial, es importante recalcar que sí se usa ampliamente en otros contextos, tales como textos académicos o periodísticos.

Para presentar el tema de modo menos árido, se puede involucrar a los alumnos pidiendo a un grupo de tres o cuatro que preparen la explicación de este punto gramatical para toda la clase y la presenten, preferentemente con algún estímulo visual. Como alternativa, se puede pedir esto mismo a tres grupos de alumnos distintos, de manera que cada uno de ellos explique uno de los puntos 3.1, 3.2 y 3.3.

Actividad 4



Después de haber hecho la explicación correspondiente a este aspecto gramatical, se puede realizar esta actividad, bien empezándola en clase o bien comentando las respuestas que los alumnos han preparado en casa previamente (en este último caso, la explicación gramatical debería hacerse en la clase anterior).

Al comentar las respuestas, los alumnos deben explicar cuál es el error y proponer una traducción correcta.

3.3 Construcciones alternativas

Actividad 5



En esta actividad vamos más allá y presentamos a los alumnos un reto al que se deberán enfrentar a la hora de traducir un texto del inglés que contenga construcciones pasivas o impersonales, a saber, ¿cómo traduzco esta frase para que resulte idiomática en español sin cambiar su sentido o su énfasis?

Recomendamos que los alumnos trabajen en parejas a fin de que haya intercambio de ideas y discusión. Como se observa en la clave, no existe un único modo de traducir cada frase. Lo interesante es observar y comentar en qué difiere cada traducción correcta posible, y especular acerca del contexto en que podría aparecer cada una de las opciones.

Actividad 6

6A



Una vez presentada la teoría sobre la pasiva y trabajado el tema en las actividades 4 y 5, en esta actividad volvemos a los textos de Cortina e Eastwood para aplicar los conocimientos adquiridos al análisis de estos textos.

En este primer paso, el alumno se enfrenta a la decisión de cómo formular en inglés algunas expresiones del texto de Cortina. Entre ellas, predominan las impersonales o con pasiva refleja. Este trabajo de traducción directa (para aquellos alumnos que sean angloparlantes) servirá de preparación para las tareas de traducción inversa que vendrán a continuación.

6B



En este paso pedimos al alumno que clasifique una serie de construcciones empleadas en el texto de Eastwood. Las expresiones tienen en común el hecho de mostrar distintas fórmulas o procedimientos para indicar el grado de implicación del autor en las ideas que presenta. En algunos casos aparecen opiniones presentadas de modo objetivo, mientras que en otros casos el grado de implicación del autor es más evidente por el uso de pronombres personales o adverbios valorativos.

6C



En el último paso de la actividad, pedimos al alumno que (solo o en parejas) valore posibles traducciones de expresiones tomadas del paso anterior. El principal objetivo no es simplemente identificar la traducción incorrecta o menos aceptable, sino más bien considerar y comentar las versiones propuestas, considerando, por ejemplo, los aspectos siguientes:

- ¿Resulta preferible alguna de ellas desde el punto de vista estilístico?
- ¿Muestra alguna versión más implicación personal del autor que otras?
¿Por qué?
- ¿Contiene la oración intrusa algún caso de interferencia, incluyendo falsos amigos?
- ¿Contiene la oración intrusa algún error gramatical?
- ¿Aparecen sinónimos en las distintas versiones? ¿Observas algún matiz diferente entre ellos?

6D



Como se explica en la clave, el grado de objetividad de estos textos es bastante similar. Sin embargo, lo importante aquí será escuchar y comentar en clase las opiniones y argumentos de los alumnos al respecto.

4. Coherencia y procedimientos de cohesión textual: los conectores

Actividad 7



Como en el caso de las oraciones pasivas e impersonales, puede pedirse a un alumno o alumnos que presenten la teoría sobre coherencia y cohesión, ampliando lo que se dice en el manual con otras fuentes.

El profesor notará que no se incluyen en la teoría ejemplos de conectores. El motivo es que se trabajan en la actividad 8, de modo que sean los alumnos mismos los que “construyan” la teoría.

Una vez expuesta la teoría, esta actividad sirve para fijar los conceptos básicos que se han visto.

Actividad 8

8A



En este paso los alumnos, solos o en parejas, deben clasificar una serie de conectores según su función/significado. La mayoría de ellos aparecen en el texto de Cortina, de modo que la teoría queda contextualizada.

8B



En este paso el alumno debe emplear los conectores vistos en el paso anterior en la traducción de una serie de pares de frases. Además de traducir, el alumno debe inferir la relación lógica que existe entre cada oración del par a fin de escoger el conector que le parezca más apropiado.

Se trata de una actividad realista, puesto que el español tiende a construir oraciones más largas que en inglés y a menudo los traductores realizan este trabajo de relacionar frases mediante conectores (siempre que el tono y estilo del texto lo requieran).

8C y 8D



Para concluir el trabajo específico sobre conectores, en estos dos últimos pasos se aborda la traducción de conectores difíciles, de significado polisémico o no siempre claro a la hora de traducir.

5. La traducción de los adverbios en *-ly*

Actividad 9

9A



La traducción de los adverbios en *-ly* es uno de esos aspectos gramaticales que parecen fáciles, puesto que aparentemente existe un equivalente exacto en español en los adverbios en *-mente*. Sin embargo, si traducimos todos los adverbios en *-ly* que aparezcan en un texto por adverbios en *-mente*, es muy probable que incurramos en un anglicismo de frecuencia, puesto que estos se suelen emplear en inglés mucho más que en español.

En este primer paso simplemente pedimos a los alumnos que traduzcan directamente por adverbios en *-mente*. El objetivo principal es activar el léxico necesario.

9B



Aquí proponemos a los alumnos traducciones alternativas para que se familiaricen con modos posibles de evitar el uso excesivo de adverbios en *-mente*.

6. La traducción de los adjetivos con prefijo negativo

Actividad 10



En esta actividad trabajamos los prefijos negativos. Se trata de una actividad sencilla donde simplemente pretendemos que se familiaricen con los distintos prefijos negativos del español y con las modificaciones ortográficas que algunos de ellos necesitan según la ortografía de la palabra a la que se unen.

Actividad 11



Pedimos al alumno que traduzca completo el texto de David Eastwood. En las actividades anteriores se han trabajado numerosos aspectos relativos a este texto, por lo que los alumnos tienen ya las herramientas para acometer la traducción del texto completo.

Planteamos la actividad como individual, pero el profesor puede dinamizarla de modos distintos si lo desea. Por ejemplo, podemos:

- Dividir la clase en grupos de modo de cada uno traduzca secciones distintas del texto.
- Dividir a los alumnos en parejas de modo que cada uno actúe como revisor de la traducción de su compañero.

Encargo de traducción



De nuevo, el encargo está planteado como tarea individual, pero el profesor puede optar por dinamizarla pidiendo a los alumnos que trabajen en grupos o en parejas tal como sugerimos en la actividad 11.

Se espera que todo el trabajo realizado previamente en el capítulo, incluyendo el uso de textos paralelos, haya contribuido a la adquisición de estrategias para traducir textos expositivo-argumentativos. En la clave se ofrecen distintas alternativas de traducción y se comentan las características más destacadas del texto.

Si se considera oportuno, el profesor puede proponer un trabajo previo de preparación del léxico. Algunos de los vocablos que pueden incluirse en esta actividad previa serían: *flawlessness*, *performance*, *high standards*, *regret*, *socially*

prescribed perfectionism, other-oriented perfectionism, eating disorders, meaningful, ability, genius.

Propuestas de expansión:

1. Este texto pertenece a una sección del periódico británico *The Guardian* en la que distintos expertos responden a algunas de las preguntas planteadas por los usuarios en Google. Algunas de estas preguntas son realmente curiosas e interesantes. Se puede pedir a los alumnos que, en parejas o en grupos, vayan a la página de *The Guardian* y escojan uno de estos artículos basados en una pregunta que les llame la atención.

Deberán traducirlo y preparar una exposición oral en la que hagan un análisis lingüístico y estilístico del artículo, comentando los retos de traducción que les ha planteado y cómo los han resuelto.

2. Dando un paso más allá en involucrar a los alumnos, se puede experimentar con la siguiente secuencia:

1. Se pide a cada alumno que proponga una pregunta cuya respuesta les gustaría obtener (al estilo de las planteadas en la sección de *The Guardian*).
2. Se ponen las preguntas en común. Cada alumno expone las razones por las que piensa que su pregunta es importante / más importante que las demás.
3. Se procede a realizar una votación para elegir las dos preguntas más importantes.
4. Una vez elegidas, se divide la clase en dos grupos y se pide a cada grupo que redacte un texto en inglés tratando de dar respuesta a una de las preguntas. Este trabajo se realiza como tarea para casa.
5. Después, los dos grupos intercambian sus respectivos textos y se pide a cada uno que traduzca el texto del otro.
6. Cada grupo deberá también preparar una presentación para exponer a la clase los retos de traducción que han encontrado. La secuencia termina con las exposiciones orales.

Capítulo 6: Introducción al texto literario. La poesía

El objetivo principal de este capítulo es que los alumnos se familiaricen con las características de los textos literarios y, en concreto, que reflexionen sobre los retos que plantea la traducción de poesía. En el capítulo 4 del libro ya se trató la importancia de la adecuación de tipo y género en la traducción. En ese capítulo los alumnos tuvieron la oportunidad de trabajar con textos con un género muy marcado (recetas de cocina, contratos de alquiler, etc.) y en el capítulo 5 se familiarizaron con el texto expositivo-argumentativo. En este capítulo 6 y en los tres siguientes nos vamos a centrar en géneros literarios (poesía, narrativa, cómics y teatro) y es por tanto aconsejable empezar con una breve introducción de los rasgos lingüísticos y retóricos propios del texto literario.

La complejidad y la ambigüedad que caracteriza a los géneros literarios, junto con los retos asociados con la traducción inversa de textos que planteamos en este manual, nos va a permitir trabajar elementos contrastivos lingüísticos y estilísticos sumamente valiosos para mejorar el uso del español de los estudiantes y sus destrezas traductoras.

1. El género literario: características y retos para la traducción

Actividad 1



Nos interesa resaltar que los textos literarios se caracterizan con frecuencia por romper convenciones estilísticas y desviarse de la norma desde un punto de vista lingüístico. Esta primera actividad de sensibilización para intentar distinguir si se trata de un texto original o un texto traducido hará que los estudiantes reflexionen sobre cuestiones de uso del lenguaje y la relación entre estilo y contenido.

Posibles reflexiones o comentarios que se pueden tratar en clase:

1. Hay textos literarios que, por el factor de extrañamiento, suenan “raros” y por lo tanto parecen traducciones. Se les puede pedir a los estudiantes que piensen en algún ejemplo, o el profesor puede citar el ejemplo de obras experimentales, tales como *Finnegans Wake* de James Joyce, que no responden a criterios de fluidez al uso.

2. Hay textos traducidos con tal fluidez que se leen como originales. Los estudiantes pueden pensar en ejemplos de obras literarias que hayan leído en traducción y que les hayan parecido particularmente fluidas.
3. Reflexión: ¿Es posible que la traducción fluida sea a veces *demasiado* fluida? Según la crítica de Venuti, la fluidez puede a veces ocultar elementos rompedores o rasgos estilísticos clave que sí estaban presentes en la obra original (haciendo, por ejemplo, que Proust suene igual que Dostoievsky).
4. Los traductores a menudo sienten que pueden permitirse menos licencias que los escritores, por miedo a que les “echen la culpa” de supuestos errores o que el lenguaje “extrañado” se interprete como falta de competencia.

1.1 El lenguaje literario

Actividad 2



Esta actividad está muy relacionada con la anterior y permite que los alumnos comenten en grupos qué entienden ellos por “estilo” y qué consecuencias tiene este concepto en la traducción de textos literarios.

Podemos pedirles que hagan una lluvia de ideas y anoten en pósters o la pizarra/pantalla/padlet las características principales del lenguaje literario, antes de leer el resumen teórico que se ofrece en el libro tras la actividad 2.

Actividad 3

3A, 3B y 3C



Es recomendable dar tiempo suficiente a los alumnos para que completen esta actividad. Será muy interesante comparar las versiones en inglés preparadas por cada pareja y comentar en pleno en clase las decisiones traductoras que se han tomado.

Además de servir para sensibilizar a los alumnos acerca de diferencias de estilo, esta actividad ofrece también a los alumnos una clara refutación de la idea de la traducción como trasvase casi automático entre dos lenguas.

3D



El paso 3D permite reflexionar sobre la cuestión de estilo anteriormente tratada. Se puede animar a los estudiantes a que investiguen la labor realizada por Jorge Luis Borges y por Julio Cortázar como traductores.

2. La poesía

Actividad 4



Se trata de una actividad de sensibilización para introducir el tema de la traducción de textos poéticos. Para empezar, se puede preguntar a la clase en general por qué piensan que la traducción de poesía ha sido objeto de un mayor número de análisis dentro de los estudios de traductología de textos literarios.

El profesor puede aprovechar para recordar a los alumnos que, aunque se trate de un tipo de traducción muy específico, a través de la traducción poética se pueden practicar muchos aspectos útiles que pueden aplicarse a la traducción de la prosa literaria. Asimismo, la traducción poética ofrece valiosas posibilidades para el aprendizaje de la lengua.

A continuación, y en grupos más pequeños, se puede pedir a los alumnos que hagan un debate en español comentando sus propios puntos de vista con respecto a las citas ofrecidas en la actividad 4.

2.1 El texto poético en inglés y en español

Actividad 5

5A



Este breve ejercicio de vocabulario se puede ampliar con más términos dependiendo del nivel de los estudiantes.

5B, 5C y 5D



Se han elegido dos textos poéticos (“Kubla Khan” de Coleridge y “Canción del pirata” de Espronceda) que pertenecen al movimiento del Romanticismo y que son sumamente conocidos en sus respectivas tradiciones literarias, inglesa y española respectivamente. Como alternativa o complemento a esta actividad, se puede pedir a los alumnos que busquen ellos mismos dos poemas que les gusten, uno en inglés y otro en español, y los utilicen como base de comparación.

Dependiendo del contexto educativo, podría ser beneficioso que el profesor aclarara ciertos términos como “aliteración” o “hipérbaton” antes de que los alumnos acometan esta actividad.

2.2 El plano prosódico

Actividad 6



En el libro se ofrece una presentación muy resumida de la métrica en inglés y en español. Dependiendo del contexto educativo y los intereses de los estudiantes, se podría ampliar la teoría o animar a los estudiantes a buscar diferentes poemas en ambos idiomas para identificar la versificación de cada uno y las posibles dificultades de traducción.

2.3 Estrategias para la traducción de poesía

Actividad 7

7A



Esta actividad se puede hacer también en parejas o en grupo. Se puede dividir la clase en cuatro grupos y asignar una traducción a cada uno para comentar qué estrategia se ha aplicado. Después se hace una puesta en común en pleno.

7B



El profesor puede pedir la entrega de la traducción individual del poema con antelación y después seleccionar tres versiones de los estudiantes y presentarlas de forma anónima, previo permiso del autor, en un único documento para usarlo como hoja de trabajo en clase. Se comentarían así las estrategias adoptadas para traducir el poema en cada una de las tres versiones.

2.4 El plano fónico y léxico

2.4.1 La onomatopeya y la aliteración

Actividad 8

8A y 8B



Es muy importante que los alumnos lean en voz alta el fragmento para apreciar las aliteraciones y onomatopeyas.

Antes de hacer el ejercicio léxico del paso 8B, se puede preguntar en pleno a la clase qué piensan que está pasando en este pasaje y qué sensaciones les produce el texto.

8C



De nuevo, es conveniente que se lean las dos traducciones en voz alta. Cuando los alumnos estén comentando y comparando ambas traducciones en grupos, se les debe animar a que ofrezcan ellos también posibles traducciones para los términos dados en la tabla o para otros que pudieran encontrar particularmente difíciles de traducir (p. ej. *Jubjub bird*, *Bandersnatch*, etc.).

Como actividad de extensión, se puede pedir a los alumnos que (en clase o en casa, según el contexto y el nivel de los alumnos) identifiquen palabras onomatopéyicas en inglés y busquen su traducción al español. Se les puede pedir que hagan la misma tarea en la dirección opuesta: del español al inglés (esta segunda tarea sí requerirá que los alumnos tengan acceso a fuentes de documentación).

Actividad 9

9A, 9B y 9C



Es aconsejable dar suficiente tiempo a los estudiantes para que se familiaricen con el texto y reflexionen sobre sus rasgos fónicos y léxicos antes de que empiecen a traducir en grupo la estrofa que les corresponda. Es una buena oportunidad para que busquen rimas y sean creativos a la hora de pensar en soluciones.

Tras poner en común las traducciones de cada grupo, se puede pedir a un voluntario que lea en voz alta las cinco estrofas. Será interesante observar el estilo diferente de cada versión y las opciones ofrecidas para las mismas palabras (como *Bellman* o *Snark*).

90



El análisis de la traducción publicada ofrece soluciones que quizá los alumnos no hubieran considerado y les ayudará a enriquecer su vocabulario. De nuevo, es importante leerla en voz alta y, de hecho, resaltar que las traducciones de grupo de los alumnos son igualmente válidas a la publicada (e incluso posiblemente más acertadas en algunas ocasiones).

2.5 El plano sintáctico

2.5.1 El hipérbaton y el encabalgamiento

Actividad 10



Esta actividad tiene como objetivo que los alumnos experimenten de forma lúdica con el orden sintáctico. El profesor puede recortar en cartón las palabras de los versos dados (u otros a su elección) para que los alumnos las ordenen en grupos. No habrá respuestas únicas: lo importante es que los alumnos reflexionen sobre cómo el hipérbaton y el encabalgamiento se utilizan con fines expresivos para alterar el ritmo de las estructuras gramaticales.

Como complemento a esta actividad, se puede pedir a los alumnos que busquen versos tanto en español como en inglés, cambien el orden de las palabras de modo similar al paso 10A, y se lo pasen a sus compañeros para que intenten encontrar el orden del texto original.

2.5.2 La posición del adjetivo

Actividad 11



La posición del adjetivo es un tema complejo. En este capítulo nos centramos principalmente en el concepto del epíteto, dada su importancia en poesía. En la actividad 11 se pide a los alumnos que identifiquen epítetos en varios versos; puede ser una buena oportunidad de pedirles que traduzcan dichos versos al inglés.

En el capítulo 7 se estudia con más detalle la posición del adjetivo en español y en inglés, así como estrategias para la traducción de adjetivos.

Actividad 12



Esta actividad se presta a fomentar la creatividad. Se propone que cada estudiante escriba un haiku a partir de una de las imágenes del libro (disponibles en color en la Plataforma Digital). Sin embargo, el profesor puede juzgar más apropiado que los alumnos colaboren en parejas para escribir cada haiku. También se les puede proporcionar otras imágenes o pedirles que las busquen ellos.

Una alternativa sería utilizar sonidos en lugar de estímulos visuales para escribir un haiku. En este enlace se puede acceder a un banco de imágenes y sonidos del Ministerio de Educación de España:

<http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/web/>

y en este enlace a un banco de sonidos de dominio público:

<http://soundbible.com/>

Actividad 13



Los pasajes elegidos para esta actividad presentan dificultades de traducción considerables y constituyen un buen reto para trabajar en parejas y en grupos. Dependiendo del contexto educativo, se puede pedir a los alumnos que preparen una traducción individual por adelantado. Al tratarse de una novela en verso contemporánea puede resultar muy motivadora. Es aconsejable animar a los alumnos a que se documenten sobre la obra antes de acometer la traducción de las estrofas.

Encargo de traducción



Como complemento al encargo, se podrían buscar traducciones publicadas de este poema de Yeats para que los alumnos las comparen con sus propias versiones.

Este encargo se presta muy bien a animar a los estudiantes a elaborar una revista literaria en línea (se puede emplear wordpress u otra plataforma de blogs para este propósito) donde vayan publicando las traducciones de textos literarios que preparen, empezando por los poemas que han traducido en este capítulo. Dicha revista también puede constituir un foro apropiado para que los estudiantes que lo deseen puedan publicar poemas que hayan escrito ellos mismos en inglés o en otros idiomas, así como sus traducciones al español.

Capítulo 7: La narrativa literaria: sintaxis y puntuación

Este capítulo y el siguiente tienen como objetivo abordar desde una perspectiva contrastiva una serie de aspectos morfosintácticos que son particularmente relevantes a la hora de traducir del inglés al español. Para ello se toma la narrativa literaria como vehículo de reflexión y práctica. La primera sección del capítulo 7 presenta actividades de sensibilización sobre el género en sí.

1. La narrativa literaria y su traducción

1.1 Tipología textual

Actividad 1



Aquí retomamos la noción de tipología textual estudiada en el capítulo 4 para centrarnos en los rasgos lingüísticos y estilísticos que caracterizan a la narrativa literaria. Se aconseja que el profesor complete en pleno con toda la clase los rasgos del texto 1 (fragmento de *La Regenta* de Clarín), para que sirva de guía y que después los alumnos puedan completar el resto de la tabla de manera individual o en grupos si se estima adecuado. Una vez terminado el ejercicio, se puede hacer una corrección plenaria para decidir si se trata de un texto narrativo, descriptivo o narrativo con diálogo, y comentar juntos cómo habitualmente suelen aparecer pasajes descriptivos dentro de textos narrativos. Cabe destacar que en la Plataforma Digital, la actividad de extensión 1 de este capítulo ofrece la oportunidad de trabajar con un relato de Julio Cortázar, “La continuidad de los parques” (1956), que combina rasgos del texto narrativo y del texto descriptivo, y por lo tanto se puede sugerir a los alumnos que la completen.

Como alternativa a los textos propuestos en la actividad 1 del libro, el profesor puede utilizar fragmentos de otras obras literarias a su elección o de obras en español que estén estudiando los alumnos.

1.2 Análisis textual: elementos lingüísticos y recursos característicos de la narrativa

Actividad 2



Conviene recomendar a los estudiantes que se descarguen de la Plataforma Digital la tabla para el análisis textual de la narrativa literaria para imprimirla y tenerla a mano. Es importante resaltar que no se espera que realicen análisis exhaustivos de cada texto que vayan a traducir, pero sí es aconsejable considerar los rasgos más notables y reflexionar sobre su relevancia antes de empezar a traducir. La tabla pretende ser simplemente una guía para identificar los aspectos lingüísticos y estilísticos más destacados de los textos y de esa forma ayudarles en el proceso de traducción.

La actividad propone que los alumnos realicen un análisis de un fragmento de la novela *The Great Gatsby* (1925) de Fitzgerald y que lo traduzcan al español. No se ofrece todavía una clave con un ejemplo de traducción porque el objetivo es que los alumnos vuelvan a hacer esta traducción cuando hayan completado los capítulos 7 y 8 del manual, y de esa forma puedan reflexionar sobre su progreso.

Como práctica adicional, se puede pedir a los alumnos que completen la actividad de extensión 2 de la Plataforma Digital, que se centra en el comienzo de la novela *Porterhouse Blue* (1976) de Tom Sharpe. Este texto contiene además una serie de onomatopeyas, por lo que sirve para reforzar este aspecto tratado en el capítulo.

2. Los rasgos sintácticos desde una perspectiva contrastiva

2.1 La extensión y la articulación del periodo oracional

Actividad 3



La sección teórica que precede a esta actividad ofrece indicaciones generales sobre la naturaleza de la sintaxis en inglés y en español. Pero es importante que el estudiante entienda que se trata precisamente de eso, de unas notas generales sobre la tendencia del inglés hacia la yuxtaposición y la coordinación, y la preferencia del español por la subordinación y las oraciones más largas. En la escritura literaria, sin embargo, los autores manipulan la sintaxis con fines expresivos y el traductor debe ser consciente de dicha manipulación para reflejar el estilo del texto fuente.

Esta actividad invita por tanto a la reflexión sobre la sintaxis y el estilo presentando dos posibles versiones de un fragmento de la novela *As I Lay Dying* (1935) de William Faulkner, que rompe con esquemas sintácticos tradicionales para reproducir el confuso estado mental del narrador. Sería aconsejable que el profesor ayudara a los alumnos en el paso 3A con cuestiones de vocabulario. Una vez los estudiantes lean el texto fuente en el paso 3B y saquen conclusiones sobre la sintaxis empleada en las dos versiones del paso A, se les puede ofrecer un contexto más detallado sobre la novela de Faulkner y las técnicas narrativas que el autor utiliza en ella.

2.2 El orden de las palabras

Actividad 4



Esta actividad ayuda a los estudiantes a aprender refranes, como ilustración de expresiones en las que el orden de palabras es muy estricto en ambos idiomas. Como complemento a esta actividad, adjuntamos a continuación una hoja con tarjetas con otros refranes que se pueden imprimir y recortar para hacer trabajo en pareja o en grupo en clase. Se colocan las tarjetas desordenadas sobre la mesa y los estudiantes buscan todas las parejas posibles de refranes equivalentes.

El siguiente enlace es muy útil para preparar más actividades de este tipo:
<http://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/listado.aspx>



Lucky at cards, unlucky in love.	Afortunado en el juego, desafortunado en amores.
Better the devil you know than the devil you don't know.	Más vale lo malo conocido que lo bueno por conocer.
Like carpenter, like chips. / He is a chip off the old block.	De tal palo, tal astilla.
The cobbler should stick to his last.	Zapatero, a tus zapatos.
The shoemaker's son always goes barefoot.	En casa de herrero, cuchillo de palo.



Talk of the Devil, (and he is bound to appear/and the Devil appears)	Hablando del rey de Roma, (por la puerta se asoma)
Grasp all, lose all.	La avaricia rompe el saco.
There is no smoke without fire.	Cuando el río suena, agua lleva.
Clothes do not make the man.	El hábito no hace al monje.
Hunger never saw bad bread.	A buen hambre no hay pan duro.

2.3 La posición del adjetivo

En esta sección se ofrece teoría más detallada y varios ejercicios de práctica sobre la difícil cuestión de la posición del adjetivo, ya abordada en la sección 2 sobre poesía del capítulo 6 (en el epígrafe 2.5.2).

Actividad 5

5A



Se podría probar a hacer esta actividad antes de leer la teoría que la precede (epígrafe 2.3) y dar la oportunidad a los estudiantes de cambiar sus respuestas una vez leída la teoría.

5B



Conviene animar a los estudiantes a comparar sus traducciones en parejas y aclarar dudas con el profesor y con ayuda de la clave.

Actividad 6



Se puede recordar a los alumnos que encontrarán más información sobre la posición del adjetivo, con numerosos ejemplos y actividades, en Muñoz-Basols, J., Y. Pérez Sinusía y M. David (2012) *Developing Writing Skills in Spanish*, London: Routledge, págs. 53-65. En particular, este libro ofrece una lista muy útil de adjetivos que cambian de significado según vayan antepuestos o pospuestos (págs. 59-63).

Actividad 7



Se puede dividir la clase en seis grupos de forma que cada grupo se centre en preparar una traducción de una de las seis oraciones. Es importante que los estudiantes comenten las diferentes posibilidades de traducir los adjetivos, y que acuerden una versión común de grupo. Al terminar, cada grupo puede escribir su traducción en el ordenador o pizarra, o en una transparencia, para presentar al resto de la clase las decisiones que han tomado.

Actividad 8



Se trata de una actividad de repaso de los adjetivos comparativos, los superlativos y las estructuras comparativas. Se puede repasar la teoría al respecto antes de abordar el ejercicio si fuera necesario.

En la actividad se propone un trabajo en grupo de tres para ejercitar la traducción oral rápida y el dictado, y variar la dinámica de clase, pero se puede recurrir alternativamente a un formato más tradicional de traducción individual de las frases.

Como práctica adicional de repaso, se puede pedir a los alumnos que hagan la actividad de extensión 3 de la Plataforma Digital, que se centra en los superlativos absolutos.

2.4 Las oraciones de relativo

Esta sección ofrece teoría resumida y varias actividades para repasar la formación de las oraciones de relativo, y su uso con indicativo y subjuntivo. Es aconsejable que se complemente dicho repaso con referencias a un libro de gramática si se juzga necesario según el contexto educativo y el nivel de los estudiantes.

Alternativamente, como tarea previa se le puede pedir a un grupo de tres o cuatro estudiantes que investiguen la formación y usos de las oraciones de relativo y hagan después una presentación oral en clase.

2.4.1 Oración de relativo especificativa y explicativa

Actividad 9



Se trata de una actividad de identificación de errores para que los estudiantes apliquen la teoría que acaban de leer. Alternativamente, pueden hacer la actividad primero y luego leer la teoría para autocorregirse.

2.4.2 Oración de relativo con indicativo o subjuntivo

Actividad 10



Breve actividad de sensibilización sobre los usos de indicativo o subjuntivo en las oraciones de relativo previa a la introducción de la explicación teórica.

Actividad 11



Práctica del uso de indicativo o subjuntivo en las oraciones de relativo.

2.4.3 Oración de relativo hendida (*cleft sentence*)

Si los alumnos no han estudiado la teoría de las oraciones de relativo hendidas con anterioridad, sería aconsejable complementar la explicación del manual con información de un libro de gramática y ejercicios adicionales.

Actividad 12

12A



El pasaje de la novela *Summer's Lease* (1988) de John Mortimer ofrece retos gramaticales, sintácticos y léxicos muy interesantes para el traductor.

Además de prestar atención a las oraciones de relativo, en particular las hendidas, sería aconsejable dirigir la atención de los alumnos a ciertas expresiones idiomáticas para que reflexionen sobre su traducción:

- *Her husband had found this fishy*
- *Who dunnit?*
- *Who cares?*
- *sat on the edge of her chair*
- *red herrings*
- *The fact that they happened to fit the bill*

12B y 12C



La secuencia didáctica está concebida para que los alumnos reflexionen sobre el texto primero de manera individual y luego puedan colaborar con sus compañeros centrándose en un fragmento del pasaje. Es importante que preparen en cada grupo un breve comentario sobre las estrategias traductoras que han aplicado y las decisiones que han tomado, y que lo presenten de manera oral en español al resto de la clase para promover la reflexión y la cooperación en el proceso de la traducción.

3. La puntuación y las convenciones tipográficas

Esta sección se centra en aquellas áreas de la puntuación en donde se observa mayor divergencia entre el inglés y el español. Se recomienda al alumno que consulte reglas más detalladas en manuales de estilo (referencias en el capítulo 3, sección 7 del libro).

Se les puede dirigir a esta página web del Servicio de traducción al español de las Naciones Unidas, que ofrece una sección muy útil de ortografía con información sobre puntuación, uso de las mayúsculas, numerales, abreviaturas, etc.:

<https://onutraduccion.wordpress.com/manual/ortografia/>

Actividad 13



Se trata de una actividad de reflexión para identificar las diferencias ortotipográficas entre los textos en inglés y en español. Es importante resaltar las convenciones para la presentación del diálogo en cada lengua.

Se puede pedir a los alumnos que busquen más ejemplos de diálogos en textos en español y en inglés para apreciar las convenciones. Como se explica en la clave de esta actividad, cabe resaltar que la presentación del diálogo mediante comillas está muy extendida en inglés, pero en ocasiones se emplean rayas. Ambas convenciones se consideran correctas en inglés. Sin embargo, en español solo se utilizan las rayas para la presentación del diálogo.

Actividad 14



Aquí se ofrece una breve actividad para repasar la presentación de cifras y porcentajes en español. Se puede ampliar el ejercicio pidiendo a los alumnos que busquen en la prensa en inglés y en español más ejemplos de las convenciones usadas, y que determinen si hay diferencias de presentación entre periódicos de América Latina y de España.

Actividad 15



Si es posible, se recomienda que el profesor lea el fragmento en voz alta una primera vez mientras los estudiantes siguen la lectura en silencio, y una segunda vez mientras los estudiantes lo puntúan.

Encargo de traducción



De nuevo, el encargo está planteado como una tarea individual, pero el profesor puede optar por dinamizarla pidiendo a los alumnos que trabajen en grupos o en parejas. Sería útil que leyeran el diálogo en voz alta en parejas y que se comentara en pleno el tono y registro del pasaje, prestando particular atención a la traducción de los pronombres de sujeto “you” y “one”, y de las fórmulas de tratamiento “Your Majesty” y “Ma’am”.

Si se considera oportuno, el profesor puede proponer un trabajo previo de preparación del léxico. Algunos de los vocablos que pueden incluirse en esta actividad previa serían: *jogging, growing roses, chess, rock-climbing, cake decoration, model aeroplanes, the book-lined van, played for time, Heavens!, the ginger-haired young man, playing for time.*

Este libro de Alan Bennett, *The Uncommon Reader* (2007), está traducido al español por Jaime Zulaika con el título *Una lectora nada común* (Barcelona: Anagrama, 2008). Se podrían preparar actividades contrastivas sobre los temas vistos en este capítulo con pasajes del texto fuente y el texto meta.

Como trabajo adicional, se puede pedir a los alumnos que hagan la actividad de extensión 4 de la Plataforma Digital. En el primer paso tienen que traducir de manera individual un fragmento de la novela *The Great Gatsby* (1925) de F. Scott Fitzgerald. En el segundo paso se ofrece una hoja de trabajo para que los alumnos hagan en clase un ejercicio de identificación y corrección de errores sobre dicho texto.

Capítulo 8: La narrativa literaria: morfología y retórica

Este capítulo tiene como objetivo principal conocer más a fondo las diferencias morfológicas y léxicas entre el inglés y el español. Presenta numerosos ejercicios de gramática contrastiva así como una sección final centrada en la traducción de figuras retóricas características de la narrativa literaria.

1. Los elementos morfológicos desde una perspectiva contrastiva

1.1 El artículo

Actividad 1

1A



Esta actividad de traducción consecutiva para repasar el uso del artículo dinamiza mucho la clase y se puede aplicar a muchos otros aspectos morfológicos. El profesor puede apuntar la traducción de algunos vocablos en la pizarra para facilitar la actividad, adaptándola al nivel de la clase (*gold, platinum, lizzards, flies*).

1B



Tras comprobar las respuestas con la clave, se hace una puesta en común plenaria sobre el uso del artículo en inglés y en español. Se trata de un aspecto más complejo de lo que parece a simple vista. La teoría presentada en el manual se puede complementar con explicaciones más detalladas de libros de gramática (p. ej. consultando la edición más reciente de Butt and Benjamin, *A New Reference Grammar of Modern Spanish*, London: Routledge).

Actividad 2



Esta actividad de práctica del uso del artículo está propuesta como tarea individual, pero también se puede hacer en pareja o en grupo en clase.

1.2 Los posesivos

Actividad 3

3A



Esta actividad de identificación y corrección de errores resulta muy útil para practicar la construcción del dativo posesivo y los verbos reflexivos en español.

3B



Se puede dividir la clase por la mitad y asignar un texto a cada mitad para que lo trabajen en parejas o en grupos de tres. Una vez terminada su traducción, cada pareja/grupo intercambia su versión con la de otro grupo que ha trabajado con el mismo texto para comentar juntos las estrategias adoptadas. Al final, se comentan en pleno las dificultades principales de cada texto y las soluciones propuestas por los diferentes grupos.

1.3 Los pronombres personales

Actividad 4

4A



Esta actividad resulta útil para repasar los verbos reflexivos y el uso de “mismo” en español.

4B



Se puede leer la explicación teórica presentada en este paso antes de hacer el paso anterior (4A) dependiendo del nivel de los estudiantes.

1.4 Los modos y tiempos verbales

Dada la amplitud de este tema, esta sección del libro solo recoge aquellas divergencias en los usos verbales entre el español y el inglés que son más relevantes para la traducción.

1.4.1 Las formas progresivas y el tiempo futuro

Actividad 5



Es importante leer en voz alta el texto en español para decidir qué formas suenan naturales. Tras dar tiempo a los estudiantes a completar el ejercicio en parejas, se puede proyectar en pantalla la clave y comentar en pleno las diferentes opciones. Cabe resaltar que en varias ocasiones diferentes formas verbales son correctas en el texto y optar por unas u otras depende mucho de preferencias estilísticas.

1.4.2 Las formas no personales

Actividad 6

6A



Es importante que los estudiantes comprendan bien el sentido y el contexto de la escena. Se puede pedir a dos voluntarios que lean en voz alta el diálogo, y hay que hacer hincapié en la necesidad de reflejar el tono conversacional en la traducción al español.

Es aconsejable animar a los estudiantes a pensar en otras posibles traducciones de las frases además de las ofrecidas aquí. En la clave se ofrecen varias versiones.

6B



Contamos aquí con una buena oportunidad para recordar a los estudiantes las convenciones ortotipográficas de presentación del diálogo en español que han estudiado en el capítulo anterior.

En la Plataforma Digital se ofrece la actividad de extensión 1 para practicar más la traducción de las formas progresivas y las formas no personales del verbo. Se trata de un fragmento de la novela *The Winter Vault* (2009) de Anne Michaels.

Emplea un lenguaje poético, con un tono evocador, y se presta bien a un trabajo de traducción en grupo. Animaríamos a los estudiantes a leer en voz alta el texto en inglés y a pensar en cómo reflejar el tono y estilo del mismo. Se podría pedir voluntarios para que leyeran su traducción al español en voz alta y a partir de ahí comentar en pleno diferentes soluciones traductoras.

1.4.3 Los tiempos del pasado del modo indicativo

En esta sección se repasan los usos de los tiempos del pasado del modo indicativo en español dada su destacada presencia en la narrativa literaria.

Actividad 7



Esta actividad presenta una secuencia didáctica de seis pasos con un doble objetivo:

- 1) familiarizarse con las fórmulas y el léxico característico de los cuentos infantiles tradicionales en español;
- 2) identificar las formas y usos de los cuatro tiempos del pasado del modo indicativo en español.

La secuencia termina con una práctica oral en la que los estudiantes relatan en pasado un cuento infantil o tradicional que conozcan.

Dependiendo del contexto educativo y nivel de los estudiantes, esta actividad se puede complementar con material audiovisual y gráfico. En internet se pueden encontrar numerosas páginas de cuentos infantiles en español.

A semejanza del paso 7C, en el que se pide al estudiante que ordene los fragmentos del cuento *El lobo y los siete cabritos*, se puede elaborar una actividad de tarjetas con fragmentos de un cuento o varios cuentos para que los alumnos trabajen en grupo ordenándolas según la secuencia narrativa. Es una buena forma de repasar los tiempos del pasado y adquirir vocabulario de un modo más lúdico.

Actividad 8

Esta actividad se centra en la narrativa de testimonios personales, en particular en el contexto de la guerra civil española, para continuar repasando y practicando los tiempos del pasado en español.

8A



Este paso se plantea como tarea individual, pero sería útil corregirla en pleno en clase para aclarar dudas.

La actividad de extensión 2 disponible en la Plataforma Digital sirve como complemento a este paso y ofrece el enlace al documental interactivo “Los niños que nunca volvieron”, que recoge las historias de varios niños que se vieron obligados a emigrar lejos de España y de sus padres durante la guerra civil española, con interesante material gráfico y audiovisual:

<http://www.losninosquenuncavolvieron.es/>

8B



Se puede pedir a los alumnos que hagan la traducción del texto en casa. Es importante que lo hayan trabajado bien de manera individual antes de abordar el paso 8C en parejas en clase.

8C



Este tipo de actividad de identificación y corrección de errores suele ser muy bien recibida por los estudiantes, pues les permite reflexionar sobre sus propias dificultades gramaticales, léxicas y estilísticas, y a la vez comentar con otros estudiantes diferentes versiones y posibilidades. Es importante hacerles ver que existen varias opciones de traducción para una misma frase que pueden resultar más o menos apropiadas dependiendo del sentido y consideraciones estilísticas.

En el paso 8C del libro se ofrecen solo unas pocas frases, pero se puede hacer este ejercicio de elección múltiple con todo el texto y ofrecemos a continuación una hoja de trabajo por si el profesor desea utilizarla en clase (las frases 2-6 ya están en el paso 8C del libro).

HOJA DE TRABAJO

Aquí tienes una hoja de trabajo de análisis de errores para todo el texto de Kanty Cooper que has trabajado en el libro.

En parejas, decidid la traducción más apropiada de las siguientes frases (puede haber más de una opción correcta). Corregid los errores que encontréis.

1. *'The Human Cost of the Violence'*

1	'El Humano Costo de la Violencia'	<input type="radio"/>
2	"El coste humano de la violencia"	<input type="radio"/>
3	"El costo humano de la violencia"	<input type="radio"/>

2. *Tomás must have been the youngest child we ever had in hospital.*

1	Tomás debía de ser el niño más joven que hubiera estado jamás al hospital.	<input type="radio"/>
2	Tomás debió ser el niño más joven que había ingresado en el hospital.	<input type="radio"/>
3	Tomás debía de ser el niño más pequeño que había pasado por el hospital.	<input type="radio"/>

3. *He came to us not because he was ill but because he was blind.*

1	Acudió a nosotros no porque estuviera enfermo sino porque era ciego.	<input type="radio"/>
2	Vino a nosotros no porque estaba enfermo pero porque estaba ciego.	<input type="radio"/>
3	Ingresó no por enfermedad sino por ceguera.	<input type="radio"/>

4. *We could do nothing for his eyes,*

1	Podíamos hacer nada para sus ojos,	<input type="radio"/>
2	No pudimos hacer nada para salvarle la vista,	<input type="radio"/>
3	No podíamos hacer nada por sus ojos,	<input type="radio"/>

5. *He had been in perpetual trouble while he lived there.*

1	Mientras vivió ahí, se metió en muchos líos.	<input type="radio"/>
2	Había estado en un problema perpetuo mientras que vivió allí.	<input type="radio"/>
3	Mientras vivió allí, andaba siempre metido en líos.	<input type="radio"/>

6. *He bumped into people and got knocked down.*

1	Se tropezó con todos y se cayó al suelo.	<input type="radio"/>
2	Se chocaba con la gente y se caía al suelo.	<input type="radio"/>
3	Se tropezaba con las personas y lo tiraban al suelo.	<input type="radio"/>

7. *His knees were always patchworked with adhesive plaster.*

1	Un mosaico de tiritas adornaba siempre sus rodillas.	<input type="radio"/>
2	Siempre llevaba las rodillas llenas de tiritas.	<input type="radio"/>
3	Sus rodillas, siempre cubiertas de esparadrapos, parecían una colcha de retales.	<input type="radio"/>

8. *The voluntary workers had no time to keep him under surveillance.*

1	Los voluntarios no disponían de tiempo para vigilarlo.	<input type="radio"/>
2	Los trabajadores voluntarios no tuvieron tiempo para mantenerlo bajo vigilancia.	<input type="radio"/>
3	Los trabajadores voluntarios no tenían tiempo por controlarlo.	<input type="radio"/>

9. *He was always wandering away and getting lost.*

1	El siempre se desviaba perdiéndose.	<input type="radio"/>
2	A menudo se alejaba del campamento y se perdió.	<input type="radio"/>
3	Siempre se alejaba sin rumbo fijo y se perdía.	<input type="radio"/>

10. *Tomás's age was given as "about four", but he must have been younger for he walked with an unsteady baby's stagger.*

1	Nos dijeron que Tomás tenía "unos cuatro años", pero debía de ser más pequeño porque caminaba con el paso tambaleante de los bebés.	<input type="radio"/>
2	La edad dada de Tomás estaba "sobre cuatro", pero debió estar más joven porque andaba con un tambaleo de bebé.	<input type="radio"/>
3	Constaba que la edad de Tomás giraba "en torno a los cuatro años", pero tenía que ser más joven porque se tambaleaba como un bebé.	<input type="radio"/>

11. *He showed no signs of suffering from privation despite the starvation conditions in Spain at that time.*

1	No mostró signos de sufriendo privación, a pesar de las condiciones de inanición en España en esa época.	<input type="radio"/>
2	No daba muestras de haber sufrido privaciones, a pesar del hambre que se pasaba en España en esos momentos.	<input type="radio"/>
3	Aunque por aquel entonces el hambre prevalecía en España, él no mostraba señales de haber padecido privaciones.	<input type="radio"/>

12. *He was a healthy, plump and sturdy little boy.*

1	Era un niño sano, regordete y fornido.	<input type="radio"/>
2	Él estaba un niño saludable, rellenito y fuerte.	<input type="radio"/>
3	Fue un pequeño niño saludable, gordito y robusto.	<input type="radio"/>

13. *Tomás arrived by ambulance, clutching a shabby red suitcase with both hands.*

1	Tomás llegó por ambulancia, sujetando una maleta roja y gastada con sus ambas manos.	<input type="radio"/>
2	Tomás llegó en ambulancia, agarrando con las dos manos una gastada maleta roja.	<input type="radio"/>
3	Tomás arrivó con ambulancia, asiendo de ambos manos una vieja maleta roja.	<input type="radio"/>

14. *He rejected all offers of help, refusing to let anyone touch it.*

1	Rechazó toda ayuda y no dejó que nadie la tocara.	<input type="radio"/>
2	Rechazaba todas las ofertas de ayuda, rehusando dejar a alguien tocarla.	<input type="radio"/>
3	Rechazó toda la ayuda ofrecida, negándose a que lo tocarámos.	<input type="radio"/>

15. *I found only a pitiful collection of clothes made from the cheapest cotton and wool.*

1	Solo encontré una colección lastimosa de ropas del algodón y la lana más baratos.	<input type="radio"/>
2	Encontré tan solo una colección de ropa que daba pena, confeccionada con algodón y lana de la peor calidad.	<input type="radio"/>
3	Solo encontré una penosa colección de ropa del algodón más barato y de lana.	<input type="radio"/>

16. *“All made by my mother,” he told me with pride, “especially for me”.*

1	“Hecha toda por mi madre”, me dijo orgulloso, “solo para mí”.	<input type="radio"/>
2	Orgulloso me dijo: “Toda hecha por mi madre especialmente para yo”.	<input type="radio"/>
3	“La fabricó mi madre”, dijo con orgullo, “especialmente para mí”.	<input type="radio"/>

Actividad 9



En esta actividad se destaca el uso de la forma “would” para expresar acciones repetidas o habituales en el pasado, con el fin de mostrar que este uso no puede traducirse al español mediante la forma condicional. Utilizando el texto de Margaret Atwood, se les puede explicar a los alumnos que este uso de “would” equivale a “used to” (*I would go into churches = I used to go into churches*).

1.4.4 El modo subjuntivo y la secuencia de tiempos

El uso del modo subjuntivo es sin duda un tema complejo y en el libro solo ofrecemos un breve repaso de ciertos aspectos puntuales con vistas a evitar algunos errores comunes que se cometen al traducir. Es aconsejable que los alumnos consulten libros de gramática si necesitan estudiarlo a fondo. Conviene también recordar que en la traducción de muchos otros textos propuestos en el manual hay ocasión para trabajar con el modo subjuntivo y la secuencia de tiempos.

Actividad 10

10A



En el primer paso de esta actividad se invita al estudiante a reflexionar de manera individual sobre la traducción de algunas estructuras del fragmento de Angela Carter. Se podría complementar con trabajo léxico, comentando en pleno cómo traducir ciertas expresiones: *dissatisfied, a forlorn quest, a lost lover, the aromatic labyrinth of alleys, glass, walking up and down, eating meals, having conversations, in love, pulling the strings, puppet*.

10B



En el segundo paso, cada estudiante dispone de un tiempo limitado (20 minutos) para traducir de forma individual el fragmento de Angela Carter. Después intercambia su traducción con la de un compañero, a fin de reflexionar sobre diferentes estrategias de traducción y aprender unos de otros.

Actividad 11



En esta actividad el estudiante trabaja individualmente para elegir la forma verbal correcta en la traducción de cada frase. Se le podría pedir también que justificara cada elección. Es recomendable hacer después una corrección plenaria en clase para aclarar dudas.

2. Las figuras retóricas características de la narrativa

La narrativa literaria se caracteriza por adoptar una gran variedad de recursos estilísticos y figuras retóricas. En esta sección vamos a ver solo algunas de las figuras más frecuentes y en el capítulo 10 (sección 2.2) estudiaremos más a fondo los retos que las distintas figuras retóricas plantean al traductor.

Actividad 12



Esta actividad presenta una secuencia didáctica de seis pasos basada en el principio de la novela *Nada* (1944) de Carmen Laforet. Es aconsejable que los estudiantes se documenten sobre la autora y la novela, así como su contexto histórico (la España de la posguerra).

En la actividad se trabajan aspectos léxicos, con especial énfasis en el uso de lenguaje sensorial, y se hace una primera introducción a varias figuras retóricas que se estudian más a fondo en el capítulo 10 del libro.

En la Plataforma Digital se ofrece la actividad de extensión 4, que parte de algunas frases de este texto de Laforet para repasar los usos de los verbos “ser” y “estar”.

Actividad 13

13A



En este paso se le pide al estudiante que identifique las figuras retóricas que encuentre en el fragmento de la obra *White Teeth* (2000) de Zadie Smith y reflexione sobre cómo traducirlas. Sería aconsejable comentar las respuestas en clase antes de proceder a la actividad de traducción del paso B.

13B



En el libro se sugiere que la mitad de la clase traduzca el primer párrafo del texto de Smith y la otra mitad el segundo, a fin de reflexionar luego juntos sobre las estrategias traductoras empleadas y las posibles diferencias de estilo.

Como alternativa, se puede trabajar con el texto completo del siguiente modo:

- 1) En grupos, los estudiantes deben elaborar una traducción del texto utilizando un wiki, de forma que todos los componentes del grupo puedan editar y acordar una versión única.
- 2) Después, deben comentar el historial de cambios y reflexionar sobre las estrategias traductoras que les han conducido a la versión colectiva final.

Actividad 14



Se pide ahora al estudiante que prepare una segunda traducción del pasaje de *The Great Gatsby*, de F. Scott Fitzgerald, que ya tradujo en la actividad 2 del capítulo 7.

El objetivo didáctico de volver a traducir un texto pasado un tiempo es doble:

- 1) permite aproximarse a él desde una nueva perspectiva y apreciar matices que quizá no se habían notado antes;
- 2) ofrece la oportunidad de reflexionar sobre el progreso hecho en el uso del lenguaje al haber completado numerosas actividades gramaticales contrastivas.

En el libro esta actividad se plantea como una tarea individual; dependiendo del contexto educativo, se podría pedir al estudiante que, al terminarla, se autoevalúe y ponga una nota a su traducción según criterios establecidos en la asignatura.

También puede resultar un ejercicio útil que los estudiantes intercambien sus traducciones y evalúen las de sus compañeros de manera constructiva.

Encargo de traducción



Es muy recomendable que los estudiantes se documenten sobre James Joyce y su colección de relatos *Dubliners* (1914) antes de acometer la traducción del pasaje de “The Dead”. También se aconseja que utilicen la tabla para el análisis textual de la narrativa literaria del capítulo 7 sección 1.2 (disponible para descargar

Mundos en palabras – Guía didáctica

en la Plataforma Digital, capítulo 7, material descargable) para identificar los rasgos lingüísticos y estilísticos más notables del fragmento.

En el encargo del capítulo 6 sugeríamos que se animara a los estudiantes a elaborar una revista literaria en línea para ir publicando sus traducciones. Si ya lo han hecho, podrían añadir allí su traducción del relato de Joyce y otras que hayan realizado en este capítulo.

Capítulo 9: Los cómics y el teatro

Este capítulo se compone de dos secciones diferenciadas referentes a la traducción de cómics y de textos teatrales. Se pueden trabajar por separado y en el orden que se desee, aunque ambas abordan varios aspectos comunes, tales como la dependencia entre la imagen y el lenguaje verbal, la oralidad y el habla coloquial.

1. Los cómics y las novelas gráficas

Este tema se presta bien a hacer algunas actividades de calentamiento en español antes de empezar a trabajar la sección. Se podría, por ejemplo, preguntar a los alumnos cuáles son sus cómics favoritos en su propia lengua y si han leído cómics en español o en otros idiomas. A partir de ahí, se podrían comentar en pleno cuestiones generales del tipo:

- ¿Son los cómics solo “cosas de niños”?
- ¿Qué rasgos caracterizan aquellos cómics de fama universal (p. ej. *Astérix y Obélix*, *Tintín*)?
- En los cómics, ¿está el uso del humor unido intrínsecamente a una cultura específica?

El recurso en línea *Comic Book* + (<http://comicbookplus.com/>) contiene numerosos cómics que están en el dominio público, mayoritariamente en inglés, pero cuenta también con muestras de otros idiomas, incluido el español. Es una gran fuente de material para elaborar todo tipo de actividades en clase. Desde un punto de vista didáctico, el uso de los cómics puede ser muy motivador para el alumnado y se presta a una gran variedad de ejercicios de léxico, gramática, fonética, referencias culturales, etc.

Las actividades de extensión 1 y 2 de la Plataforma Digital ofrecen varias sugerencias para crear y traducir cómics.

1.1 Definiciones y características

Actividad 1



Esta primera actividad resulta útil para que los estudiantes se familiaricen con la terminología usada en el género de los cómics. Se puede buscar material gráfico para ilustrar los diferentes términos. Por ejemplo, en el siguiente enlace se pueden encontrar portadas de la revista española *TBO* (fundada en 1917): <http://tbo1917.blogspot.co.uk/>

Actividad 2



Se trata de una breve actividad de identificación de los elementos principales de los cómics. Se puede animar a los estudiantes a que traigan a clase sus propios cómics, si son aficionados, y en grupos busquen ejemplos de los elementos principales del género.

Actividad 3

3A



En este paso los estudiantes deben relacionar la metáfora visual de cada imagen con la emoción, sentimiento o acción que representa. Si han traído a clase sus propios cómics, se les puede pedir que busquen ejemplos de metáforas visuales en ellos.

3B



Todas las expresiones idiomáticas que aparecen en este paso son de uso muy frecuente y es recomendable que los alumnos las memoricen.

1.2 Retos y estrategias en la traducción de cómics

Actividad 4

Es aconsejable que los estudiantes se documenten sobre *Little Nemo in Slumberland* de Winsor McCay, considerado el primer gran clásico de la historia del cómic. Se publicó en el *New York Herald* desde octubre de 1905 hasta abril de

1911. Hay mucha información en internet sobre esta obra y su autor (https://en.wikipedia.org/wiki/Little_Nemo) y en *Comic Book* + (<http://comicbookplus.com/>) encontrarán gran cantidad de páginas de este clásico.

4A



Este primer paso tiene como objetivo reflexionar sobre el componente visual del cómic, sin tener en cuenta de momento el lenguaje verbal. Es una buena oportunidad para que los estudiantes practiquen sus destrezas orales en español al describir las imágenes y presentar hipótesis sobre las acciones de cada secuencia.

4B



En este segundo paso, la reflexión se amplía al componente lingüístico y los retos que presenta la traducción del texto de los bocadillos. Es aconsejable que los alumnos trabajen en parejas o en grupos en la traducción de las viñetas y se beneficien de un proceso colaborativo.

En esta actividad se puede escribir la traducción simplemente como una narrativa, sin emplear las viñetas del cómic, pero se recomienda que los alumnos utilicen las hojas de trabajo disponibles en la Plataforma Digital (editadas sin texto) para intentar ajustar su texto a los bocadillos y de esa forma puedan apreciar la dificultad que las limitaciones de espacio conllevan.

4C



En el último paso de la secuencia didáctica, los alumnos comparan sus traducciones con las de otras parejas/grupos y con las sugerencias ofrecidas en la clave. Se puede hacer una puesta en común plenaria en clase para reflexionar sobre las estrategias utilizadas y compartir soluciones.

1.3 El lenguaje de los cómics

Actividad 5



Esta actividad tiene como objetivo observar en la práctica la explicación teórica ofrecida sobre los rasgos característicos del lenguaje usado en los cómics. Se

trata simplemente de una actividad de sensibilización e identificación, pero también se puede pedir a los alumnos que traduzcan las viñetas.

1.3.1 Las onomatopeyas e interjecciones

Actividad 6

6A



En este primer paso, el alumno debe leer un texto del traductor Xosé Castro Roig sobre la tendencia actual a traducir incorrectamente las onomatopeyas e interjecciones en los libros infantiles y películas por influencia del inglés.

6B



Este tema se puede plantear como un debate en clase y se puede animar a los estudiantes a ampliarlo a otras esferas culturales, por ejemplo hablando de la influencia del inglés en la traducción de los anuncios, campañas de publicidad, eslóganes, noticias de la prensa, etc.

6C



Las onomatopeyas constituyen un rico campo para ejercicios comparativos. Tras realizar el paso 6C, se les puede pedir a los alumnos que busquen onomatopeyas para esos sonidos en otros idiomas que conozcan.

Actividad 7



En esta actividad los estudiantes van a traducir tiras de un cómic de 1940, *The Woman in Red*. Creada por el escritor Richard E. Hughes y el artista George Mandel, su protagonista está considerada como la primera mujer enmascarada que lucha contra el crimen y una de las primeras superheroínas del género. Se les puede pedir a los estudiantes que se documenten sobre la llamada edad de oro de los cómics (finales de los años 30 hasta principios de los 50) a la que pertenece *The Woman in Red*.

Las páginas seleccionadas para esta actividad contienen numerosas onomatopeyas e interjecciones. Se puede invitar a los estudiantes a reflexionar

también sobre aspectos léxicos y de registro de un cómic escrito en los años 1940, y los retos que plantea al traductor actual.

1.3.2 La adaptación de la lengua al contexto cultural

Actividad 8



Esta actividad presenta una secuencia didáctica de cuatro pasos para trabajar con unas tiras tomadas de la novela gráfica *Maus I: a Survivor's Tale* de Art Spiegelman. Es de suma importancia que los estudiantes se documenten sobre esta obra antes de emprender su traducción. Se puede pedir a un grupo de voluntarios que preparen con antelación una presentación oral para clase en español sobre esta novela gráfica y su repercusión.

Esta obra de Spiegelman trata el tema del holocausto y, dado su contexto histórico, ofrece muchas oportunidades para explorar el componente cultural. Dependiendo de las características del curso, el profesor podrá decidir hasta qué punto explotar este aspecto.

La forma de hablar de los personajes plantea también interesantes retos lingüísticos para la traducción y se presta bien a fomentar en clase una reflexión sobre la adaptación de la lengua al contexto cultural.

2. El teatro

La actividad de extensión 3 de la Plataforma Digital ofrece una entrevista con traductores de teatro y podría servir como una buena forma de sensibilizar a los alumnos sobre los retos específicos de este género antes de hacer las actividades del libro. Alternativamente, esta actividad de extensión se podría hacer después de la actividad 11 del libro, para complementar su trabajo en grupo con la cita de Susan Bassnett sobre la traducción teatral.

Actividad 9

9A



Se trata de un ejercicio de activación de vocabulario que también se puede hacer de manera plenaria en clase. Se escribe la palabra “teatro” en la pizarra y los estudiantes van diciendo palabras relacionadas. Otra manera dinámica de trabajar el vocabulario de forma similar es jugar a palabras encadenadas: se empieza

diciendo la palabra “teatro” y cada estudiante debe decir una palabra relacionada con la anterior, aunque se salga fuera del ámbito teatral.

Es aconsejable recordar a los estudiantes de vez en cuando que consulten el capítulo tres de este manual, sobre recursos y documentación, cuando estén buscando diccionarios y otras herramientas.

9B



Es importante observar que la clave solo contiene algunas sugerencias y la respuesta de los alumnos puede ser más amplia. Del mismo modo, las conexiones entre palabras se pueden establecer de diferentes formas. Lo importante es facilitar que los estudiantes amplíen su vocabulario en español y animarlos a hacer este tipo de ejercicios con regularidad.

9C



Esta actividad se puede ampliar pidiendo que busquen adjetivos relacionados con los sustantivos ofrecidos. También se puede sugerir a los estudiantes que escriban una frase de ejemplo con cada palabra nueva que aprendan, como buena forma de memorizarla en contexto.

2.1 Características del género dramático

Actividad 10



En esta actividad se trabaja con el comienzo de la obra *Cuatro corazones con freno y marcha atrás* (1936) de Enrique Jardiel Poncela con el fin de ilustrar las características principales del género dramático. En el primer paso los estudiantes deben identificar dichos rasgos a partir de las acotaciones y el diálogo y monólogo, y en el segundo visualizar mentalmente el escenario y los actores. Si el profesor lo considera apropiado, se les puede pedir que dibujen el escenario. Es posible que los estudiantes requieran el uso del diccionario para entender muchos términos de la descripción de la casa. En la Plataforma Digital se les dirige a un videoclip que ofrece una representación de esta obra para reflexionar sobre la puesta en escena.

Por motivos de espacio, el comienzo de la obra ha sido editado y acortado. Se puede animar a los alumnos a que busquen el guion de la obra en la biblioteca o en internet y lean el comienzo completo. Esto les servirá también para hacerse

una idea más detallada de la puesta en escena y compararla con la película de televisión basada en la obra.

La actividad de extensión 4 de la Plataforma Digital proporciona más práctica de análisis de los rasgos lingüísticos que caracterizan las acotaciones y de su traducción, con un fragmento de la obra *An ideal Husband* (1899) de Oscar Wilde. Se puede dirigir a los estudiantes a dicha actividad como tarea adicional o voluntaria.

2.2 Aproximaciones a la traducción del texto teatral

Actividad 11



El objetivo de esta actividad es hacer reflexionar a los estudiantes sobre el gran reto que supone para un traductor trabajar con un texto escrito para ser representado, y cuestionar si realmente se le está pidiendo llevar a cabo una tarea imposible. Sería útil que los estudiantes comentaran la cita de Susan Bassnett en grupos e hicieran una lista de sus conclusiones para presentarlas al resto de la clase.

Dependiendo del nivel del alumnado, otra opción es que los estudiantes lean primero la siguiente sección teórica sobre el concepto de la representabilidad y después hagan la actividad de reflexión sobre la cita de Bassnett.

2.3 La representabilidad

Actividad 12



Para poder apreciar la representabilidad del texto, es fundamental que los alumnos lean en voz alta el fragmento en inglés y las dos versiones traducidas al español, si es necesario un par de veces, e idealmente con diferentes estudiantes interpretando a cada personaje.

2.4 La oralidad

Las tres actividades siguientes se centran en aspectos de oralidad, incluyendo cuestiones pragmáticas, de gran relevancia en la traducción de textos dramáticos. Se utilizan fragmentos de obras de diferentes momentos históricos y de autores procedentes de los Estados Unidos, el Reino Unido e Irlanda.

Actividad 13



Esta actividad presenta una secuencia didáctica de cuatro pasos para trabajar con el comienzo de la obra *Cat on a Hot Tin Roof* (1955) de Tennessee Williams. Se puede pedir a los alumnos que se documenten sobre la obra con antelación y que intenten ver alguna versión cinematográfica, como la famosa película dirigida por Richard Brooks en 1958 y protagonizada por Elizabeth Taylor, Paul Newman y Burl Ives. Se puede buscar una copia de la película en la biblioteca/videoteca o localizar el videoclip para esta escena en internet.

De nuevo, es de suma importancia que la escena sea leída en voz alta por los estudiantes. Si es posible mostrar en clase el principio de la película basada en la obra, se les puede pedir a los alumnos que presten atención a la interpretación de la escena que han leído y la comparen con la suya, sobre todo en cuanto al acento y la elocución.

Los pasos B y C de la actividad se centran en aspectos de oralidad y lenguaje coloquial. Como se indica en la clave, el siguiente artículo ofrece un estudio detallado de los rasgos orales de la novela que puede ser de interés para el profesor:

Helena Cebrián Alberola (2012) “La traducción de la oralidad en los textos dramáticos. El caso de *Cat on a Hot Tin Roof*”, *Universitat Jaume I Fòrum de recerca* nº 16: 605-13.

Por último, una vez los estudiantes realicen su traducción en parejas en el paso D, podría ser muy motivador grabar en cámara la representación de una(s) pareja(s) voluntaria(s) y después visionarla todos juntos en clase.

También se puede hacer alguna actividad complementaria con la versión doblada al español de la película, comparándola con la traducción que han realizado los alumnos.

Actividad 14

14A



Si es posible, sería aconsejable que los estudiantes vieran la versión televisiva del monólogo dramático *A Woman of No Importance* (BBC, 1982), protagonizado por Patricia Routledge.

Información en: <http://www.screenonline.org.uk/tv/id/505008/index.html>

Se puede visionar el vídeoclip en este enlace:

<https://vimeo.com/152843163>

Este texto de Alan Bennett es particularmente rico en expresiones coloquiales e idiomáticas, que aparecen utilizadas con gran naturalidad. Conviene recordar a los estudiantes la importancia de aprender expresiones idiomáticas en la lengua extranjera.

14B



Algunas expresiones de este monólogo son características del inglés del norte de Inglaterra, como por ejemplo “for yonks”. Si los estudiantes no son británicos, es aconsejable que empiecen investigando el significado de las expresiones en inglés que no conozcan.

La clave ofrece explicaciones detalladas sobre las posibles traducciones de expresiones idiomáticas que aparecen en este paso.

14C



Como es habitual, en la clave presentamos solo un posible ejemplo de traducción. Es importante que los estudiantes comparen sus traducciones con las de otros compañeros y reflexionen juntos sobre las diferentes posibilidades.

14D



En este paso se sugiere a los estudiantes que se graben leyendo el monólogo traducido como si fueran actores de radio. Se pueden poner las grabaciones disponibles en línea y pedir a todos los estudiantes de la clase que voten para elegir la mejor grabación.

Actividad 15



Esta actividad ofrece una secuencia didáctica de cuatro pasos en torno a una escena de la conocida obra teatral de Oscar Wilde *The Importance of Being Earnest*, representada por primera vez en 1895. El objetivo de la actividad es tratar cuestiones pragmáticas que determinan la conversación, considerando aspectos como la relación entre los personajes, las fórmulas de tratamiento, los turnos de

habla o el uso de interjecciones y conectores que dan cohesión al discurso y enfatizan su oralidad.

Dependiendo del contexto educativo y nivel de los estudiantes, el profesor podría complementar esta actividad con trabajo de preparación o práctica adicional sobre conectores pragmáticos.

Una vez los alumnos hayan traducido el fragmento en el paso 15D y lo hayan comentado con un compañero, se les puede pedir a dos voluntarios que lo escenifiquen en clase.

También se puede hacer alguna actividad complementaria contrastando diferentes traducciones de esta obra de América Latina y de España.

2.5 La adaptación

Actividad 16



Esta actividad sirve para reflexionar sobre cuestiones de adaptación cultural y geográfica. La escena seleccionada de la obra *Luces de bohemia* (1920), del autor español Ramón María del Valle-Inclán, incluye referencias culturales difíciles de comprender completamente tanto para lectores/espectadores nativos de español como no nativos. Es por ello importante que en el paso A los alumnos analicen a fondo el lenguaje (pitillo, dar morcilla) e investiguen el contexto histórico para entender las referencias al periódico de ideología conservadora *La Correspondencia de España* (conocido popularmente como “La Corres”), publicado a diario en Madrid entre 1859 y 1925, o al político español Antonio Maura (1853-1925), del que se decía que era de origen judío.

Se trata de una actividad de sensibilización y no de producción, y por tanto solo se les pide a los estudiantes en el paso B que evalúen el tipo de estrategias y adaptaciones empleados por los traductores de la obra al inglés.

El profesor puede encontrar de interés el artículo de David Johnston “Valle-Inclán: The Meaning of Form” sobre su experiencia como traductor de obras de Valle-Inclán, de donde se han sacado los ejemplos utilizados en la actividad, en C-A. Upton (ed.) (2000) *Moving Target: Theatre Translation and Cultural Relocation*, Manchester: St Jerome, pp. 85-99.

Encargo de traducción



El encargo requiere que los alumnos trabajen en grupos de tres para crear una traducción colaborativa de un fragmento de la novela para niños *James and the Giant Peach* (1961) de Roald Dahl. Deben preparar una traducción que adapte la narrativa a una obra de teatro para una representación en una escuela primaria de México en la época actual. Se deberán por tanto documentar sobre el léxico característico del español hablado en México.

Es importante resaltar que los tres componentes del grupo deben trabajar juntos para acordar y preparar una traducción colectiva (no se trata de que cada uno haga una parte, sino de que trabajen juntos para crear una única versión de grupo).

Se aconseja animar a los estudiantes a usar su imaginación y hacer tantas modificaciones como consideren necesarias para adaptar la narrativa a un contexto de teatro infantil. Por ejemplo, pueden añadir detalles sobre la apariencia de los personajes o del escenario en las acotaciones, o utilizar expresiones coloquiales y repeticiones para que los niños comprendan la obra y mantengan el interés.

Si cada grupo representa su versión traducida en clase, se pueden grabar con una cámara, subir los vídeos a una plataforma virtual, y hacer una votación para elegir la mejor.

También se puede trabajar en clase o de manera independiente con la película que se hizo basada en la obra *James and the Giant Peach*, tanto con la versión subtitulada como con la versión doblada. Algunos enlaces a los vídeos clips:

- Subtitulado en español de México:

<https://www.youtube.com/watch?v=4Y4J6wAUUsRg> [final]

<https://www.youtube.com/watch?v=bUs71T3MRqQ> [la escena continúa al principio del clip]

- Versión doblada: *Jim y el durazno gigante* [sobre el minuto 14:14]

<https://www.youtube.com/watch?v=jg0xhDUXYh4>

Como alternativa al encargo o como tarea adicional se puede utilizar la actividad de extensión 5 de la Plataforma Digital, que propone traducir un fragmento de la novela *Lolita* (1955) de Vladimir Nabokov y después adaptarla para una obra teatral.

Capítulo 10: El texto persuasivo

Este capítulo ofrece muchas oportunidades para explorar el componente cultural. Dependiendo de las características del curso, el profesor podrá decidir hasta qué punto explotar este aspecto.

1. El texto publicitario

1.1. Publicidad y traducción

Para comenzar a sensibilizar a los alumnos sobre los retos de la traducción publicitaria, se les puede pedir que reflexionen acerca de la primera cita de Mooij que aparece en el manual y que busquen ejemplos de campañas publicitarias en su cultura (aparecidas en prensa, televisión o internet) que tal vez no serían eficaces en otra cultura.

Será interesante comentar en clase por qué se evita el término “traducción” en la industria publicitaria. Al rechazar el término traducción, lo que los publicistas rechazan es la idea de un trasvase lingüístico mecánico. Esta visión de la traducción como carente de toda creatividad no es exclusiva del mundo de la publicidad. La precariedad laboral de muchos traductores y las bajas tarifas que cobran por su trabajo también tienen su raíz en la idea de que traducir es una actividad mecánica y muy sencilla si se tiene cierto conocimiento de dos lenguas.

1.2 Estrategias de traducción publicitaria

En clase se pueden debatir las siguientes cuestiones:

- ¿Qué estrategia te parece más eficaz, la localización o la estandarización? ¿Es posible generalizar?
- Comenta las ventajas asociadas a una y a otra estrategia.

Tras este comentario general, podemos pedir a los alumnos que, en grupos o en parejas, reflexionen acerca de cuál de las dos estrategias emplearían en la publicidad para diversos productos. Por ejemplo:

- Pasta de fabricación italiana
- Una crema de alta cosmética
- Una bebida refrescante

- Un producto desengrasante para hornos
- Una marca de gasolina
- Una nevera de fabricación alemana
- Una barrita de chocolate
- Un perfume francés
- Yogur
- La colección de una firma de alta costura

Como se dice en el texto, es más probable que la publicidad de objetos de lujo o de alta calidad (alta cosmética, nevera de fabricación alemana, perfume francés, alta costura) emplee una estrategia estandarizada. Los anuncios de productos de bajo coste y/o de uso diario (producto desengrasante, yogur) suelen localizarse, aunque algunos productos de origen anglosajón dirigidos al público joven suelen estandarizarse por el atractivo que supone el empleo de la lengua inglesa (barritas de chocolate, bebidas refrescantes). Los productos cuyo origen forma parte del atractivo, como la pasta italiana, a menudo incluyen alguna palabra en el idioma original, y/o referencias a la cultura de origen.

Actividad 1



En esta actividad se invita a los alumnos a considerar la no traducción como una técnica más de traducción publicitaria. El profesor puede extender la actividad aportando otros ejemplos en que el eslogan se haya dejado sin traducir.

Algunos ejemplos pueden ser:

Nokia, connecting people.

MacDonald's, I'm lovin' it.

1.2.1 La marca

Actividad 2



Esta actividad resulta divertida ya que el problema con algunos de los nombres de marca que incluye es precisamente que dan lugar a dobles sentidos cómicos.

Para redondear la reflexión sobre las marcas, los alumnos pueden comentar en grupos sus nombres de marcas favoritos, explicando por qué creen que funcionan. Otra opción es dar a cada grupo una serie de nombres de marcas y pedirles que evalúen hasta qué punto funcionan. Es preferible mostrar también el logo ya que el tipo de letra y el color elegido contribuyen a comunicar los valores de la marca.

1.3 Rasgos lingüísticos del texto publicitario. El eslogan.

Para ilustrar este punto, podemos ofrecer a los alumnos una serie de eslóganes en inglés (si hay alumnos con otra primera lengua pueden buscar eslóganes en esta lengua y explicarlos a la clase) y pedirles que los comenten. ¿Hasta qué punto son eficaces? ¿Resultan creativos? ¿Contienen alguno de los recursos lingüísticos mencionados en el libro? Esta es una actividad de sensibilización al lenguaje publicitario en la lengua de los alumnos, y puede servir como paso previo a las actividades de traducción que siguen.

Como tarea de continuación, los alumnos pueden buscar fuera de clase al menos cinco eslóganes en inglés que contengan unidades fraseológicas, modificadas o no. Estos eslóganes pueden servir de base para una posterior actividad de traducción.

Actividad 3



En esta actividad los alumnos deben identificar cuáles de los recursos lingüísticos explicados en la teoría se han empleado en una serie de eslóganes. Como siempre, el profesor puede optar por que se trabaje en parejas o en grupos en lugar de individualmente.

Actividad 4



En esta actividad centramos la atención en los anuncios en que eslogan e imagen están estrechamente relacionados. Se pide primero a los alumnos (paso A) que lean una serie de eslóganes (sin ver las imágenes correspondientes) y deduzcan de qué tipo de producto podría tratarse. Es posible, claro está, que algunos alumnos conozcan los eslóganes, y podemos de antemano pedirles que, si es así, no revelen a los demás qué producto se está anunciando.

En el paso 4B mostramos a los alumnos las imágenes de los anuncios correspondientes:

- [If you were working here tomorrow, you'd wear a Rolex.](#)
- [If you were speaking here tomorrow, you'd wear a Rolex.](#)
- [Think Different](#)
- [White, black, yellow](#)
- [It's good to talk](#)

Y comentamos las preguntas propuestas en la actividad. Sobre todo nos va a interesar fijarnos en el grado de interrelación entre texto e imagen, y en valorar la eficacia de los anuncios.

En el paso 4C hacemos el mismo trabajo partiendo de eslóganes en español. En concreto dos de los eslóganes, el de turrón El Almendro y la marca de productos de limpieza Tenn, son muy conocidos en España y han pasado a formar parte del habla y de la cultura popular.

Por último los alumnos consideran en el paso 4D dos eslóganes de mediados del siglo XX para anunciar el periódico británico *The Times*. Uno de los dos eslóganes es claramente sexista, por lo que este paso puede dar pie a introducir el tema del sexismo en los anuncios. El profesor encontrará en internet numerosos ejemplos de publicidad televisiva de los años 70-80 del siglo XX que proporcionan buen material para hablar sobre estereotipos de género en clase.

1.3.1 Las unidades fraseológicas

El lenguaje publicitario, con su interés en producir mensajes memorables, ofrece una excelente oportunidad para practicar las expresiones fraseológicas. Resulta además un material divertido por las transformaciones, a veces cómicas, que sufren estas expresiones en los eslóganes.

Actividad 5



En esta actividad pedimos a los alumnos (paso A) que consideren distintos eslóganes en español que contienen todos ellos una unidad fraseológica modificada. Para identificar cuál es la unidad fraseológica sin alterar, los alumnos deberán realizar búsquedas en internet y emplear diccionarios para comprender todos los términos de la expresión. En la actividad 6 del capítulo 3 ya se practicó la búsqueda de expresiones idiomáticas en diccionarios monolingües a partir de la palabra clave. Se recomienda recordar a los alumnos que empleen esta herramienta para completar esta actividad. En la puesta en común, los alumnos deberán explicar también cuál es el sentido propio de cada expresión y cómo este se ve modificado en el eslogan.

En el paso B no se trata de alterar la forma lingüística, sino de introducir un juego de palabras que dé lugar a significados que remiten al producto que se quiere vender. Se produce casi siempre un efecto de sorpresa, y en algunos casos también humorístico.

Actividad 6

6A



Planteamos ahora a los alumnos la tarea de analizar y traducir una serie de eslóganes. La lista es bastante larga, por lo que el profesor tal vez considere oportuno distribuir los eslóganes en parejas o grupos. En la clave se ofrecen algunas posibles traducciones; debe tenerse en cuenta que algunas de ellas son versiones literales que no funcionarían como eslóganes publicitarios en español. Podemos animar a los alumnos a ir más allá y aplicar su creatividad a la creación de eslóganes impactantes en español.

6B



Esta actividad se ofrece sin clave para que los alumnos den rienda suelta a su creatividad. Aquí presentamos algunas soluciones posibles que el profesor puede compartir con los alumnos en la puesta en común:

1. *We try harder* (Avis)
Nos esforzamos más
Ponemos más empeño
2. *M&Ms – Melts in your mouth, not in your hands*
Se derrite en tu boca, no en tu mano
Se funde en tu boca, no en tus manos
Se te funde en la boca, no en la mano
3. *Success. It's a Mind Game* (Tag Heuer)
Es un juego mental
4. *Solutions for a smart planet* (IBM)
Soluciones para un planeta inteligente
5. *Make Believe* (Sony)
Crea fantasía
6. *Think big* (IMAX)
Piensa en grande / Piensa a lo grande
7. *I am what I am* (Reebok)
Soy lo que soy

2. El discurso político

2.1 Características del discurso político

Un buen modo de iniciar esta sección es pedir a los alumnos como tarea previa que se documenten acerca de la historia de la retórica. Resultará interesante conocer algo más acerca de sus orígenes y de la importancia que tuvo en Occidente como disciplina en la educación en la Antigüedad y la Edad Media.

Esto nos puede llevar a reflexionar acerca de las connotaciones peyorativas que tiene a veces hoy el término “retórica” tanto en español como en inglés (“No creo ni una palabra de lo que dice, no es más que retórica”). ¿Tendemos a confiar o a desconfiar de una oratoria brillante? Pueden citarse ejemplos de oradores que los alumnos conozcan.

Pedimos a los alumnos que se documenten en casa acerca de las figuras políticas cuyas citas aparecen a lo largo del capítulo. El profesor puede tener una lista preparada para distribuir las figuras entre los alumnos. En la clase siguiente, cada alumno presenta brevemente la figura que le ha tocado. Dado que en el capítulo aparecen numerosos fragmentos de discursos que marcaron hitos históricos, es muy recomendable hacer algún tipo de tarea previa de documentación para no correr el riesgo de descontextualizar en exceso las tareas de traducción que siguen.

Dependiendo del nivel de los alumnos, se les puede dirigir a la Actividad de expansión 2 en la Plataforma Digital. Esta actividad les invita a identificar los rasgos presentados en un discurso real.

Actividad 7



El profesor o los mismos alumnos pueden proporcionar algunos datos acerca de cada una de las figuras cuyas citas aparecen en la actividad. El profesor puede dar el contexto en que se pronunciaron los discursos de donde están extraídas las citas:

1. Discurso pronunciado por Bill Clinton en Carl Sandburg Community College en Galesburg, Illinois, el 10 de enero de 1995.
2. “*The lady’s not for turning speech*” fue un discurso pronunciado por Margaret Thatcher, entonces Primera Ministra británica, el 10 de octubre de 1980 en el

Congreso del Partido Conservador. Se considera un discurso definitorio de su talante político. La cita alude a su negativa a cambiar de rumbo (*to take a “U-turn”*) en su política de liberalización de la economía, pese a las demandas de la oposición.

3. Famosa cita del político británico Tony Benn, del partido laborista, conocido por sus ingeniosas intervenciones en el Parlamento y por su trabajo como escritor y diarista.

4. J. F. Kennedy: discurso de investidura pronunciado el 20 de enero de 1961 en el Capitolio, Washington D.C.

5. Discurso pronunciado en 1996 en Blackpool por el entonces líder del partido laborista Tony Blair poco antes de ganar las elecciones de 1997. En este discurso Blair apunta cuáles serán las prioridades de su mandato, entre las cuales destaca la mejora del sistema educativo.

6. Winston Churchill: discurso pronunciado ante la Cámara de los Comunes del parlamento británico el 4 de junio de 1940, a principios de la Segunda Guerra Mundial.

7. David Cameron: se trata de un fragmento de su conocido discurso sobre el futuro de la Unión Europea, y de la posición del Reino Unido en ella, pronunciado el 23 de enero de 2013, siendo Primer Ministro. En él se muestra favorable a reformar la relación de su país con Europa y a convocar un referéndum sobre la permanencia o no en la UE.

2.2 Las figuras retóricas

Podemos hacer notar a los alumnos que es posible relacionar casi todas las figuras retóricas con tres mecanismos fundamentales: la repetición, el contraste y la semejanza, e invitarles a identificar qué mecanismo predomina en cada una de las figuras que se presentan en el manual, (p. ej. la figura de la regla de tres se basa en el mecanismo de la repetición, la figura de la analogía se basa en la semejanza, etc.).

Se puede remitir a los alumnos a la Actividad de extensión 2B en la Plataforma Digital.

Actividad 8



Aquí se pasa a poner en práctica los conocimientos de los recursos retóricos que se han expuesto en la parte teórica. Los alumnos deben identificar, primero en

inglés y luego en español, cuáles son los recursos que se han empleado en los distintos discursos citados.

Si no se hizo al comienzo de la unidad, sería bueno que los alumnos se documenten en casa acerca de cada uno de los personajes políticos que aparecen en la actividad. Puede asignarse cada personaje a un alumno distinto, que deberá preparar una breve presentación sobre ese personaje y, si es posible, sobre el contexto del discurso que se cita en la actividad. Si esto no resulta practicable, el profesor debe dar un mínimo de contexto de cada una. Se puede usar la información que se proporciona en la Actividad 7 para tal efecto.

Actividad 9



El centro de interés de esta actividad son las antítesis; sin embargo, hay también otros elementos interesantes que pueden comentarse: cuestiones de registro, sinonimia, antonimia, colocaciones, expresiones idiomáticas, puntos gramaticales (construcción “puede que”, voz pasiva, etc.).

Se pide a los alumnos que comenten y valoren dos posibles traducciones de cinco frases que contienen todas ellas ejemplos de antítesis o contraste (paso A). Después, deben traducir ellos mismos otras cinco frases cuyo efecto retórico se basa también en el contraste (paso B). En el paso C, los alumnos deben reflexionar sobre por qué es tan común la antítesis en el discurso político. La respuesta a este paso es libre, pero algunas posibles causas son: las antítesis apelan a un deseo humano de clasificar la realidad en categorías binarias; provocan un efecto ingenioso y a veces humorístico; llaman la atención y por ello resultan memorables.

2.3 La metáfora en el discurso político

Como se dice en la introducción teórica a este epígrafe, la metáfora es más que un mero recurso ornamental. Es un método poderoso para enfatizar ciertos aspectos de un objeto o fenómeno y oscurecer otros. Por ello resulta un arma retórica de gran valor en el discurso político. Será útil recordarles esta idea a los alumnos según vayan trabajando con las actividades de este epígrafe.

Actividad 10

En esta actividad se trabaja con el famoso discurso “*I have a dream*” de Martin Luther King Jr., pronunciado el 28 de agosto de 1963 en el Monumento a Lincoln, en Washington D.C., defendiendo el fin del racismo en EE. UU. El discurso es

considerado hoy como un momento definitorio del Movimiento por los Derechos Civiles.

Aunque no es esencial para realizar la actividad, sería recomendable que los alumnos leyeran o escucharan el discurso completo. Sí es importante que se documenten acerca de su significación histórica y sobre la figura de Martin Luther King Jr.

10A



Este paso puede realizarse en grupo si se desea. Además de las metáforas, se pueden explotar otros aspectos léxicos y gramaticales, entre ellos:

- Posición del adjetivo
- Uso del pretérito perfecto frente al pretérito perfecto simple
- Preposiciones a/para
- Sinónimos (sendero, camino)

La metáfora del *beacon light of hope* es particularmente interesante. Otros oradores la han retomado después de King:

Tony Blair:

“Today I want to set an ambitious course for this country. To be nothing less than the model twenty-first-century nation, a beacon to the world”. (1997, Tony Blair, en su discurso en el Congreso del Partido Laborista poco después de su abrumadora victoria electoral en 1997)

Barack Obama:

“America must remain a beacon to all who seek freedom during this period of historic change”. (2013, discurso sobre el Estado de la Unión)

Se pueden comentar sus connotaciones: calidez, guía en la oscuridad, pasión, luz purificadora, visión de futuro, esperanza, felicidad, seguridad, etc.

10B y 10C



Los paralelismos entre las metáforas empleadas por Barack Obama en este discurso y las empleadas por Martin Luther King Jr. son evidentes.

Una vez identificadas, se pueden repartir las metáforas entre los alumnos y pedirles que hagan una lista de las connotaciones o significados que les sugiere cada una. Hemos de animarles a que tengan estos muy presentes a la hora de traducir, a fin de mantener el mismo efecto que en el original, en la medida de lo posible.

Actividad 11



Esta actividad, además de traducción, ofrece práctica de reformulación, que podría considerarse traducción intralingual en el término empleado por Roman Jakobson.

Es conveniente pedir a los alumnos que se documenten acerca del discurso sobre la Unión Europea de David Cameron. Este fue un discurso polémico, aplaudido por unos y criticado por otros, y sería interesante comentar por qué y situarlo en el contexto de la victoria del “Brexit” en el referéndum sobre la permanencia en la Unión Europea en 2017.

Actividad 12

12A



Para realizar esta actividad los alumnos pueden utilizar las bases de datos terminológicas de la Unión Europea (IATE), disponibles en línea, así como textos paralelos en la prensa hispana o el corpus CREA de la Real Academia. Todos estos recursos se presentan en el capítulo 3 (Documentación) y puede ser recomendable remitir allí a los alumnos para refrescarles la memoria.

12B



Se puede pedir a los alumnos que escriban sus metáforas para cada acontecimiento en *post-its* separados que luego se pegan en la pizarra o en las paredes del aula agrupados según el acontecimiento que describen.

Para los acontecimientos escogidos por los alumnos, también se pueden escribir las metáforas en *post-its* y pegarlas por las paredes de la clase. Los alumnos deben pasearse y leerlos tratando de adivinar a qué acontecimiento histórico se refieren. Después se realiza una puesta en común.

Actividad 13



En esta actividad se invita a los alumnos a reflexionar sobre la traducción de expresiones en las cuales el sentido metafórico de un término se combina con su sentido propio para dar lugar a un ingenioso juego de palabras. Este tipo de juego retórico resulta extremadamente difícil de traducir, ya que muchas veces se trata de metáforas que funcionan en una cultura pero no en la otra (por ejemplo, “to have strings attached”). Conviene recordar a los alumnos que en la inmensa mayoría de los casos no existe una solución de traducción plenamente satisfactoria, y que deben atreverse a ser creativos y alejarse de la metáfora original, tal vez para crear otra diferente.

Actividad 14

En esta actividad invitamos a los alumnos a elaborar ellos mismos un discurso persuasivo basado en información objetiva. Podemos ver esta tarea como un ejemplo de traducción intralingual, es decir, traducción dentro de una misma lengua de un texto expositivo a un texto persuasivo. Esta actividad pone en juego los conocimientos adquiridos hasta ahora en el capítulo.

14A



Una vez han relacionado las frases, podemos pedir a los alumnos que las declamen en clase como si fueran parte de un discurso, dándoles la debida entonación.

14B



Es recomendable pedir a los alumnos que preparen en casa esta tarea, ya que requiere dedicarle tiempo de reflexión.

14C



En clase, se puede pedir a varios alumnos que pronuncien su discurso prestando atención a la entonación y también al lenguaje corporal. Como opción alternativa, se puede pedir a los alumnos que se graben en casa y compartan sus discursos en el entorno virtual del curso, si existe, o envíen sus vídeos al profesor para poder visionarlos en clase.

Mientras los alumnos declaman sus discursos, o se visionan los vídeos, los compañeros que escuchan deben tomar nota de los recursos retóricos que han empleado para luego ponerlos en común y valorar su eficacia.

Si la dinámica de la clase lo permite, se puede realizar una votación “secreta” (empleando el sistema más tradicional, metiendo papelitos en una bolsa y haciendo después el recuento; o a través de una de las múltiples aplicaciones web que permiten la votación inmediata. Proponemos a continuación un ejemplo, pero puede emplearse otra aplicación si así se desea: <http://www.voxvote.com/free-audience-response-system/es/voxvote-mobile-voting-app>) para ver cuál de los discursos presentados ha resultado más convincente para el público.

2.4 La traducción de los referentes culturales

Actividad 15

15A



En clase podemos comentar el efecto de identificación y reacción emocional que provoca la alusión a Ann Nixon Cooper.

15B



Es recomendable pedir esta tarea para casa, de modo que los alumnos puedan documentarse. En clase se ponen en común los datos que hayan encontrado.

Además de las referencias culturales, el texto contiene varias expresiones cuya traducción merece comentarse. Un ejemplo interesante es *to reach for the ballot*, que no resulta adecuado traducir como “estirar la mano hacia la papeleta/la boleta” y que proponemos traducir por “reclamar/alcanzar el voto”.

Se puede comentar el uso de los verbos de pasado en la frase *When the bombs fell...* Tanto el imperfecto (caían) como el pretérito perfecto simple (cayeron) son posibles, y resulta interesante observar el distinto matiz que aporta cada uno.

Como tarea de extensión, si se desea, se puede proponer a la clase la traducción del texto completo: dividir la clase en grupos pequeños y distribuir los párrafos de modo que cada grupo traduzca uno o dos; después, poner en común las traducciones. Los grupos pueden escribir sus traducciones en un procesador de textos, de modo que luego puedan mostrarse en pantalla al resto de la clase para la puesta en común.

Si se desea mostrar todos los fragmentos al mismo tiempo y que cada grupo vea lo que está escribiendo el otro, se puede emplear padlet (<https://padlet.com/>), una pizarra compartida para proyectar en clase lo que escribe cada grupo o cada alumno. Con el mismo objetivo, también se puede emplear un Google Doc, compartido en Drive, de modo que todos los grupos trabajen en un mismo documento.

Encargo de traducción

Es muy recomendable que los alumnos visionen el discurso completo antes de acometer el encargo (este puede encontrarse fácilmente en internet). Este incluye la traducción de los párrafos iniciales y finales del discurso. Dependiendo de las características del curso, se puede pedir a los alumnos que traduzcan un fragmento más largo. Otra opción es distribuir el discurso en varios fragmentos para que, al unir todas las traducciones realizadas por la clase, resulte el discurso completo.

Se puede comparar la traducción del alumno con las publicadas en la prensa en español, en América Latina y en España, observando y valorando las diferencias.

Capítulo 11:

La traducción audiovisual

Este capítulo permite trabajar, además de aspectos más específicos de traducción audiovisual, numerosos aspectos culturales y lingüísticos a través de tareas de traducción y de ejercicios contrastivos. La traducción audiovisual ofrece oportunidades interesantes y motivadoras para trabajar la lengua extranjera.

1. El texto audiovisual y su traducción

1.1 Herramientas informáticas para la traducción audiovisual

En este capítulo se trabajará con editores de texto específicos para crear subtítulos, como por ejemplo Subtitle Workshop o Aegisub. En particular proponemos el uso del primero, Subtitle Workshop, por su manejo fácil e intuitivo. En la Plataforma Digital se proporcionan enlaces e instrucciones básicas para su utilización.

Hemos optado por no especificar un programa concreto en el manual a fin de dejar más libertad al profesor y a los estudiantes a la hora de escoger la plataforma de trabajo en un futuro, en el caso de que se actualizara o estuviera disponible una herramienta más completa. Del mismo modo, si el profesor de este curso tiene preferencia por otra/s herramienta/s, ya sea de edición de vídeos, subtitulación, grabación de audio, etc. debe sentir la libertad de poder emplearlas.

Actividad 1



Proponemos que esta actividad se haga en pequeños grupos de 3 o 4 personas, dependiendo del número de alumnos. En el paso A, cada grupo debe comentar los aspectos lingüísticos que creen que podrán desarrollarse con cada uno de los encargos de traducción propuestos.

En el paso B, se ponen las respuestas en común con el resto de los compañeros. Cada grupo comparte con el resto de la clase los aspectos lingüísticos que se trabajarían en su encargo de traducción, mientras el profesor los va apuntando en la pizarra o los va proyectando en pantalla para que toda la clase los pueda ver. El profesor completa o matiza estos aspectos lingüísticos si el grupo ha olvidado alguno.

Si no se dispone de tiempo suficiente en el aula para realizar los dos pasos de forma separada se propone unir los pasos 1A y 1B, y proceder a comentar en pleno todos los encargos de traducción y hacer una lluvia de ideas sobre los posibles aspectos lingüísticos trabajados en cada uno de ellos. El profesor dirige las intervenciones y las complementa en la pizarra con aquellos aspectos que se les puedan haber escapado a los estudiantes.

Con esta actividad se pretende reflexionar sobre los beneficios de realizar actividades de traducción audiovisual para trabajar aspectos de la lengua meta, y hacerlo, además, de manera novedosa y motivadora. La traducción audiovisual directa o inversa es una actividad muy completa desde el punto de vista del aprendizaje de la lengua, al permitir de manera natural la práctica integrada de las diferentes destrezas lingüísticas.

2. La traducción del humor en el texto audiovisual

Tras leer la introducción a esta sección se puede pedir a los alumnos que hagan la actividad de extensión 1 (disponible en la Plataforma Digital), en la que precisamente se ejemplifica la dificultad de reproducir el humor en la traducción cuando el elemento humorístico está estrechamente ligado a la imagen.

2.1 Los juegos de palabras

En esta sección se complementan y trabajan de una manera distinta algunas estrategias explicadas en el capítulo 10 para el lenguaje publicitario.

A continuación se presentan otros ejemplos que puede dar el profesor para ilustrar estos fenómenos lingüísticos explicados en la parte teórica de esta sección.

- **Homonimia y polisemia:**

Chiste:

—¿Te vienes a ver una serpiente que le han traído a Pepe?

—¿Cobra?

—No, no. Gratis.

“Cobra”, del verbo “cobrar” y “cobra”, nombre de una especie de serpiente, son palabras homónimas.

Más ejemplos:

Alto = deriva de altura.

Alto = ¡Alto! Viene de detenerse.

Alpaca = animal del Perú

Alpaca = metal blanco parecido a la plata

Alear = fundir metales diferentes

Alear = movimiento de las alas

Amo = dueño de un animal

Amo = amar en verbo presente

Armar = conseguir armamento

Armar = ensamblar

Armando = nombre de persona

Armando = conseguir o traficar armas

Banco = En el banco se guarda dinero.

Banco = ¡Siéntate en el banco!

Capital = Invertí todo mi capital en el negocio.

Capital = La capital de Argentina es muy bonita.

Cara = ¡Qué cara está la fruta!

Cara = Tienes una cara muy bonita.

Baba = saliva o secreción viscosa y densa

Baba = ciudad ecuatoriana

Balde = cubo de agua

Balde = “vano” o “en vano”

Bolillo = tipo de pan salado

Bolillo = herramienta para tejer hecha de madera

Bala = proyectil de metal

Bala = conjugación en presente del verbo “balar” (sonido de un cordero)

Bota = Bota la pelota.

Bota = La bota del militar.

Barrita = barra en diminutivo

Barrita = sonido de elefante

Cura = sacerdote, ministro de culto

Cura = relativo a la medicina

- **La homofonía:**

Chistes:

—¿Cuál es el colmo de un panadero?

—Tener un hijo baguete.

"Vaguete" y "Baguete" son homófonas

Más ejemplos:

As = naipe o carta de baraja

Has = verbo haber

Asta = cuerno de animal; madero grande

Hasta = preposición

Atajo = de atajar

Hatajo = rebaño de animales

Aya = niñera

Halla = de hallar

Haya = de haber y ciudad de Holanda

Hablando = acto de hablar

Ablandó = suavizar algo

Bario = metal de color blanco

Vario = diverso

Barón = título nobiliario

Varón = hombre

Basto = tosco

Vasto = extenso

Baya = frutilla

Valla = cerca o vallado

Vaya = ir a un lugar

Balido = sonido de animales como el borrego

Valido = hombre que, por tener la confianza de un alto personaje, ejercía el poder de este

Bello = hermoso o bonito

Vello = cabello delgado

Bienes = fortuna o caudal

Vienes = de venir

Cabo = pequeña península

Cavo = acción de escarbar y hacer un hoyo

Cabo = extremo, pabulo o grado militar

Callado = de callar

Cayado = báculo que usan los pastores; segmento de la arteria aorta

Hola = ¡Hola, me llamo Susana!

Ola = Las olas del mar están muy altas.

- **La paronimia:**

Chiste:

Una señora entra en la tienda y le dice el tendero:

—¡Pero qué gorda está usted, señora!

—¡Como una tapia, hijo mío, como una tapia!

Las palabras "gorda" y "sorda" son parónimas. El humor reside en la confusión de la señora entre ambas palabras a causa de su sordera. Se ha producido una **paronomasia**.

Más ejemplos:

adoptar (de adopción)	adaptar (de acomodar)
alaba (verbo alabar)	Álava (provincia española)
aptitud (inteligencia)	actitud (disposición)
apto (hábil)	acto (acción)

Mundos en palabras – Guía didáctica

complemento (lo que falta y se agrega)	cumplimiento (acción de cumplir)
contesto (verbo contestar)	contexto (hilo o curso de un escrito)
deferencia (atención)	diferencia (diversidad)
desechar (poner seco)	disecar (preparar seres muertos)
enología (conocimiento vinícola)	etnología (ciencia sobre el origen de los pueblos)
especie (división de género)	especia (sustancia aromática)
espíar (observar con disimulo)	expiar (borrar las culpas)
espirar (exhalar)	expirar (morir)
estática (quieta)	extática (en éxtasis)
excitar (estimular, provocar)	hesitar (dudar, vacilar)
prejuicio (tener juicio previo)	perjuicio (daño)
seso (cerebro)	sexo (diferencia física)

- Juego de palabras con expresiones idiomáticas y refranes
 - Quien madruga, va muerto de sueño todo el día (A quien madruga Dios le ayuda).
 - Un vídeo vale más que mil imágenes (Una imagen vale más que mil palabras)
 - Nadie sabe lo que tiene, hasta que hace inventario (Nadie sabe lo que tiene hasta que lo pierde).
 - El que ríe el último es porque no entiende el chiste (Quien ríe el último, ríe mejor).
- **Juego de palabras con expresiones y frases célebres:**
 - ¿Cuál es la fórmula del agua bendita?
 - H.Dios.O
 - Nunca renuncies a tus sueños, sigue durmiendo (Nunca renuncies a tus sueños, sigue soñando).

- **Contracción:** se acuña una palabra nueva al unir dos palabras preexistentes (ej. *Spanish* y *English* = Spanglish).
 - Adultestescence = adulto que se comporta como un adolescente
 - Amigovio = una pareja que no ha definido muy bien su relación y que no se sabe si son amigos o algo más.
 - Extemidad = deseo de mostrar exteriormente la intimidad de uno; sucede muy a menudo en la actualidad en las redes sociales.
 - Poliamor = como la poligamia, pero en romántico.

Actividad 2



Si bien esta actividad está pensada para hacerla de modo individual, por ejemplo como tarea para casa, también se puede modificar y convertirla en tarea de grupo.

Un enunciado alternativo para realizar esta actividad en clase:

“En grupos de 3 o 4 personas, leed los siguientes ejemplos de juegos de palabras e identificad cuál de los siguientes recursos se ha empleado para crear un efecto humorístico”.

Luego se puede comentar cada ejemplo en pleno.

En el paso B se puede hacer igual que en el A, y convertir la actividad individual en actividad de grupo. En este caso el profesor puede moderar un pequeño debate sobre el humor en la traducción a modo de reflexión final.

Actividad 3



La actividad 3 está pensada para hacerse de forma individual y fuera de clase. El alumno puede corregir sus respuestas con la ayuda de la clave, o se puede poner en común en clase con el resto de compañeros.

Si se prefiere explotar la actividad en el aula, los pasos 3A y 3B se pueden hacer de forma oral. El paso 3B en particular puede dar pie a un pequeño debate en el que se comparen ambas traducciones.

El paso 3C requiere que los alumnos se documenten respecto al origen de las frases “pasen y vean” y “qué hace una chica como tú en un sitio como este”. Si el profesor prefiere realizar esta tarea en clase, en lugar de pedir que se documenten puede explicar a los alumnos el origen de ambas expresiones (se encuentran

explicadas en la clave), y proceder directamente a las cuestiones que se plantean al final del paso:

- a) ¿Qué aporta a la traducción el empleo de estas expresiones?
- b) ¿Te parece legítimo el uso de estas expresiones?

En este último paso se puede iniciar un debate sobre la adaptación cultural en textos audiovisuales y los conceptos de extranjerización y domesticación.

A continuación presentamos unas breves notas al respecto:

La reproducción del humor en películas o series de televisión ha sido fuente de numerosos debates en los que se ha cuestionado la legitimidad de alejarse de la literalidad para acercarse a la cultura meta. Existen casos de películas o series (*Sabrina, la bruja adolescente, El príncipe de Bel-Air, Teddy*, etc.) cuyas traducciones al español de España han sido criticadas por emplear una estrategia domesticadora. Algunos de los argumentos en contra de un acercamiento excesivo a la cultura meta son:

- La traducción puede quedar obsoleta rápidamente si el humor se basa en elementos culturales del momento (referentes a series de televisión, a frases de famosos).
- La traducción puede resultar inverosímil (por ejemplo, si tenemos a un personaje en Nueva York hablando en acento andaluz para reproducir un chiste, o empleando una frase de algún famoso español).

Sin embargo, también hay traductores a favor de la domesticación del texto, con el argumento de que el objetivo primordial del texto cómico es provocar humor y que dicho efecto humorístico debe prevalecer sobre otras consideraciones. En muchos casos, encontrar el equilibrio entre la extranjerización y la domesticación (es decir, entre mantener las referencias y los juegos de palabras originales y adaptarlos culturalmente) será lo más acertado.

Este debate entre la literalidad y la adaptación no se presenta con frecuencia en el caso de la subtitulación. Esto se debe a que la libertad en el doblaje es mayor, puesto que en este se elimina la pista de audio, por lo que el traductor puede cambiar todo un referente o una frase entera sin que este cambio pueda detectarse. En la subtitulación, la pista de audio original se mantiene, y por ello la traducción en el subtítulo debe ser más fiel a lo que se escucha, para no provocar sensación de extrañeza o confusión en aquel espectador que sea capaz de entender tanto la pista audio original como el subtítulo.

2.2 Los referentes culturales

Tras leer la teoría de este epígrafe, el profesor puede optar por pedir a los alumnos que preparen la actividad de extensión 2 de la Plataforma Digital, sobre

extranjerización o familiarización (también llamadas extranjerización / naturalización, domesticación), para llevar a cabo un debate en clase respecto a este tema.

Actividad 4



Si se opta por hacer esta actividad de forma oral, se recomienda unir los pasos A y B. Se puede hacer en pequeños grupos o en pleno, en un pequeño debate dirigido por el profesor.

3. Las voces superpuestas, o el *voiceover*

Actividad 5



Esta actividad tiene pasos individuales y en grupo. Con la intención de optimizar el tiempo de trabajo en el aula, proponemos la siguiente secuencia:

Pasos 5A y 5B en casa, como trabajo individual.

Paso 5C, en clase, en pleno. Comentario y reflexión sobre las traducciones que ha hecho cada alumno.

Paso 5D, práctica de *voiceover* y grabación, como tarea individual en casa. Se puede pedir al alumno que tras realizar la grabación haga el montaje del audio con el vídeo para mostrar el resultado final en la siguiente clase. Si se desea, se pueden proyectar algunos de los vídeos para comentarlos en grupo.

4. El doblaje

Actividad 6



Esta actividad tiene pasos individuales y en grupo. Al igual que la actividad 5, con la intención de optimizar el tiempo de trabajo en el aula, proponemos la siguiente secuencia:

Pasos 6A y 6B en casa, como trabajo individual.

Paso 6C, en clase, en grupo. Comentario y reflexión sobre las traducciones que ha hecho cada alumno.

Paso 6D, práctica de doblaje y grabación, como tarea individual en casa. Se puede pedir al alumno que tras realizar la grabación haga el montaje del audio con el vídeo para mostrar el resultado final en la siguiente clase. Si se desea, se pueden proyectar algunos de los vídeos para comentarlos en pleno.

Actividad 7



Esta actividad contrastiva pretende ayudar al alumno a alejarse de la traducción más literal y tomar consciencia de los calcos sintácticos y léxicos que estas traducciones producen. Aunque está pensada como tarea individual, para que se pueda llevar a cabo en casa, también se puede hacer de forma colaborativa o en grupos en el aula.

Cabe remarcar que los calcos que se proponen en esta actividad están ya tan incorporados a nuestra manera de hablar que podemos decir que han dejado de sonar extraños o poco naturales. A través de las traducciones y el doblaje nos hemos acostumbrado a estas expresiones, lo que hace que esta actividad no sea fácil, ni siquiera para hablantes nativos de español.

Si el profesor prevé que la tarea puede resultar demasiado difícil para su grupo de estudiantes, puede tomar la clave como referencia e ir guiando a los alumnos para que encuentren la solución.

5. La subtitulación

Con este apartado de teoría sobre cómo deben ser los subtítulos y la correcta segmentación no se pretende formar subtituladores profesionales, sino dar unas pautas básicas para trabajar la lengua (aprender a resumir, buscar sinónimos más cortos, ser capaz de diferenciar información primaria de la secundaria...).

5.1 La segmentación de los subtítulos

Actividad 8



El ejercicio sobre la segmentación o partición de los subtítulos pretende servir para reforzar la conciencia metalingüística sobre los diferentes elementos de la oración. Puede ser un buen punto de partida para trabajar conceptos lingüísticos (sintagma

nominal/verbal, conjunción, perífrasis verbales, artículos, preposiciones...). Cabe subrayar el hecho de que varias segmentaciones son posibles.

5.2 La subtitulación intralingüística

Actividad 9



La actividad con el clip de la película *Ocho apellidos vascos* puede ser muy compleja para estudiantes que no hayan estado jamás expuestos a la variedad dialectal de Andalucía. Aparte de particularidades fonéticas que se trabajan en la actividad 10, la velocidad de los diálogos y una serie de expresiones coloquiales pueden dificultar la comprensión del fragmento audiovisual.

Algunas de estas expresiones ya se trabajan en uno de los pasos de la actividad, pero otros no se mencionan explícitamente.

Algunas expresiones o palabras que se pueden comentar:

- Currito: diminutivo de “Curro”, nombre muy típico en Andalucía, a su vez diminutivo de Francisco (otros diminutivos de Francisco en español son: Paco, Fran, Chisco, Quico, Cisco).
- Euskadi: nombre vasco de la comunidad autónoma del País Vasco, en el norte de España.
- “Vosotros qué coño sabéis”. Coño: parte externa del órgano reproductor femenino. Usado en interjección o exclamación, vulgar, para enfatizar.
- Aita: padre en vasco.
- Tela: me estáis ayudando tela los tres = mucho.
- Irún: ciudad del País Vasco, cerca de San Sebastián.
- “no ver ni en pintura”: se dice que alguien no puede ver algo o a alguien “ni en pintura” cuando le tiene mucha aversión. No puedo ver las arañas ni en pintura, me dan mucho asco.
- Rafa: nombre corto para Rafael.
- Chico = pequeño. Yo conozco a esta criatura desde chico (desde pequeño).

Si el grupo de alumnos es desconocedor de la variedad geográfica sevillana, es recomendable trabajar el texto previamente, antes de pedir la tarea de subtitulación intralingüística e incluso antes de escuchar el diálogo en el clip, y ayudarles a comprender el significado de algunas de estas expresiones más coloquiales o familiares.

Antes de pedir a los alumnos que realicen la tarea de subtitulación, es aconsejable que hagan una lectura de los diálogos en grupo y visualicen el vídeo un par de veces.

La tarea de segmentación de subtítulos está pensada para hacerse de forma individual. Se recomienda que se proponga como para trabajo para casa.

Actividad 10



Esta actividad requiere escuchar con mucha atención el vídeo al mismo tiempo que se lee la transcripción. Se recomienda hacerla en casa, de forma individual, y si se considera necesario comentarla en clase posteriormente para corregirla en grupo.

El paso B es una actividad de reflexión que se puede llevar a cabo en forma de debate.

5.3 La subtitulación interlingüística

Actividad 11



El paso A de esta actividad está diseñada para su realización individual en casa. El paso B constituye la puesta en común y la reflexión posterior a la tarea de traducción. Este paso se puede hacer durante la clase u omitirlo.

6. La audiodescripción

Estas dos primeras actividades de la sección de audiodescripción (actividad 12 y 13) son actividades de reflexión y es necesario hacerlas en clase. Es imprescindible contar con un proyector y un ordenador en el aula para poder llevarlas a cabo.

Actividad 12

12A



En el paso 12A, se trata de hacer una lluvia de ideas. El profesor puede apuntar algunas ideas en la pizarra. Si se quiere hacer este paso fuera de la hora de clase, se puede lanzar un hilo en un foro y pedir a los alumnos que escriban y compartan sus reflexiones en él.

12B



Durante el paso 12B, el profesor proyecta el clip de *Amélie*. Tras el visionado, se responde a las preguntas de la actividad en grupo. Esto debe servir como introducción para dar pie a comentar la teoría sobre la audiodescripción.

Actividad 13



Esta actividad se debe hacer en grupo en el aula. El profesor deberá reproducir los archivos de audio que encontrará en la Plataforma Digital.

Si lo cree oportuno, el profesor puede aprovechar esta actividad para hacer un ejercicio de comprensión oral, pidiendo que completen un texto, con el vocabulario que se menciona en la descripción.

La transcripción a partir de la cual se puede hacer el ejercicio de comprensión oral:

En el área común de un centro comercial, Jota, un hombre más bien bajo, de mediana edad y rostro ovalado, de frente ancha, luce una barba de pelo corto y canoso, se sorprende y deja caer las bolsas.

La palabra “Paco” destaca sobre un fondo rosa.

Jota coge las bolsas, y lo sigue apresurado.

Paco es más joven, luce barba fina, moreno, pelo corto hasta la nuca.

Paco lleva auriculares de botón, camina por delante indiferente a las llamadas.

Otra vez las bolsas al suelo.

Paco se ajusta los auriculares y continúa.

Jota recoge las bolsas y le sigue con paso corto y apresurado.

Con sonrisa picarona se apresura a seguirle.

Paco, caminando y sonriendo se acerca el móvil a la oreja. Detrás, siguiéndolo se apresura Jota. Saca el teléfono del bolsillo.

Paco sentado en un banco, a la escucha, asiente y sonrío.

Avanza hacia él.

Jota se para unos metros frente a él.

Paco ríe.

Paco fija al frente su mirada. Se acerca una sonriente chica con largos rizos rubios.

Luce un vestido con un profundo escote en pico. Se intuye el movimiento en su interior.

Paco, sin dejar ni el teléfono ni la sonrisa, se levanta y camina.

Los dos se encuentran justo en frente a Jota. Cierran los móviles. Ella le ofrece su boca entreabierta, se funden en un apasionado beso, en un violento beso. Se abrazan, no hay espacio entre los dos cuerpos. Empiezan a alejarse frente a la estupefacta mirada de Jota, inmóvil, con el teléfono en su oreja. Decepcionado

apaga el móvil y decepcionado contempla cómo se alejan besándose y abrazándose. Ella le agarra por la cintura y Paco le urga entre las nalgas con la mano.

Jota baja la cabeza triste y lentamente la levanta hasta que...

Tras haber introducido el concepto y características del guion de audiodescripción, el profesor puede poner más ejemplos de vídeos audiodescritos que encontrará en Youtube.

Actividad 14



Esta actividad no dispone de notas específicas. Se pueden seguir las indicaciones explicadas en la Actividad 3 del capítulo 1, y retomar algunas de las preguntas que allí se proponen para iniciar la reflexión y el debate.

Encargo de traducción



Esta actividad no dispone de notas específicas. El profesor podrá entender su puesta en marcha siguiendo los enunciados del manual y las explicaciones de la Plataforma Digital.

Capítulo 12: La variación lingüística y su traducción

En este capítulo se aborda uno de los aspectos más fascinantes y complejos de la traducción, a saber, la traducción de las distintas variedades de la lengua. Los alumnos con mayor dominio del español podrán sacar mayor provecho de algunas de las actividades que presentamos, pero también incluimos actividades de nivel intermedio que esperamos resulten útiles e interesantes para todos los alumnos. El profesor también puede adaptar algunas de las actividades añadiendo pasos de andamiaje en forma de trabajo previo de vocabulario o estructuras.

1. ¿Qué es la variación lingüística?

Se puede presentar el tema leyendo juntos en clase la cita en la que David Crystal define la noción de variedad estándar. Incluimos aquí algunas de las preguntas que podemos plantear y comentar en grupos o en pleno:

- ¿Es necesario que exista una variedad estándar? ¿Por qué? ¿Para qué sirve?
- ¿Qué ventajas y qué inconvenientes tiene la existencia de una variedad estándar?
- En español la Real Academia de la Lengua tiene como una de sus principales funciones fijar la lengua estándar. ¿Hay alguna institución u organismo que cumpla esa función para la lengua inglesa? ¿Quién define lo que es el inglés estándar?
- ¿Debe enseñarse solo la variedad estándar a las personas que aprenden una segunda lengua? ¿Por qué?

Después, podemos leer la cita en la que Catford define la noción de variedad lingüística y pedir a un alumno voluntario que explique lo que quiere decir con otras palabras.

Para ilustrar la noción de marcador de variación (Catford), podemos mostrar a los alumnos un breve clip en el que se emplee una variedad del inglés distinta de la estándar, pidiéndoles que identifiquen cuáles son los marcadores de variación. Si los alumnos tienen suficiente nivel, se puede hacer esto mismo pero con un clip en español. Puede ser un clip que muestre ejemplos de lenguaje juvenil, lenguaje infantil, usos arcaizantes (por ejemplo, el habla que se reproduce en la serie televisiva española *Isabel*, sobre Isabel la Católica:

<http://www.rtve.es/television/isabel-la-catolica/>). Se puede mostrar también un ejemplo de español de España y un ejemplo de español de México; esto puede

dar pie a comentar la naturaleza a veces relativa del estándar (para un mexicano, un clip español estará lleno de “españolismos”, y al revés, un español encontrará “americanismos” en el habla mexicana).

Al hablar de la clasificación de las variedades de la lengua planteada por Catford, sería bueno que el profesor aporte ejemplos a la clase tomados de material audiovisual.

Como se apunta en la teoría, el término dialecto suele estar cargado de matices a menudo peyorativos y en este libro preferimos utilizar otros términos más neutros. La Real Academia registra dos acepciones de “dialecto”: “1. m. Variedad de un idioma que no alcanza la categoría social de lengua. 2. m. Ling. Sistema lingüístico considerado con relación al grupo de los varios derivados de un tronco común. *El español es uno de los dialectos nacidos del latín*”. Como vemos, la segunda acepción –de carácter neutro, sin juicio valorativo– es un tecnicismo del ámbito de la lingüística, alejado del uso corriente. Para comprobar si existen prejuicios en la clase a este respecto, podemos preguntar a los alumnos “¿Qué significa para ti el término ‘dialecto’?” Es probable que nos encontremos con respuestas como “es una variedad de la lengua que no tiene gramática”, “es una variedad de la lengua que es solo oral, no escrita” u otras similares. Será interesante comentar y cuestionar algunas de estas definiciones de los alumnos.

Actividad 1



En esta actividad pedimos a los alumnos que identifiquen los distintos tipos de variación ejemplificados por cada uno de los cuatro fragmentos citados. Es importante advertir a los alumnos que en ningún caso se espera o es necesario que comprendan el significado de los textos incluidos en esta actividad. El objetivo es solo sensibilizarlos ante los diferentes tipos de variación que se han presentado en la parte teórica.

2. ¿Cómo traducir las variedades lingüísticas?

A fin de que los alumnos reflexionen y busquen respuestas antes de dárselas nosotros, este epígrafe comienza con una actividad en la que los alumnos deben valorar dos estrategias bien distintas a la hora de traducir la variación lingüística: una que opta por traducir en variedad estándar (borrando los marcadores de variación) y otra que trata de reproducir la variación.

Actividad 2

2A



En esta actividad los alumnos deben leer dos traducciones distintas al inglés de un texto escrito originalmente en español. Al hacerlo, deben considerar tres cuestiones.

La actividad no tiene clave puesto que queremos que los alumnos expresen su parecer sin tener que dar con una respuesta “correcta”. Proponemos aquí algunas posibles respuestas:

- ¿Qué información acerca de la procedencia geográfica y del sociolecto del texto original te proporciona cada uno?

La traducción A reproduce marcas del inglés de Jamaica. Refleja el habla vulgar de un personaje de baja extracción social. Aparecen palabras malsonantes. La traducción B también contiene lenguaje vulgar, sin embargo, no contiene marcadores de variación geográfica, por lo que resulta difícil ubicarla con precisión.

- ¿Qué deducciones puedes hacer acerca de los personajes y de la acción?

Se trata de personajes de baja extracción social, probablemente relacionados con el mundo de la droga y la delincuencia.

- ¿Te plantea el texto A alguna dificultad de comprensión?

Esta respuesta variará según los alumnos.

2B



El texto de Ana Lydia Vega contiene numerosas marcas de variación geográfica y social. Estas marcas sitúan el texto en el contexto de un barrio puertorriqueño. Si bien el texto es difícil de comprender incluso para un hablante nativo de español que no domine la variedad, los estudiantes tienen la ayuda de haber leído las dos traducciones en el paso anterior, por lo que no deberían tener problemas de comprensión. De nuevo, es conveniente que el profesor insista en que lo importante es la reflexión acerca de la estrategia más adecuada para traducir la variación, más que comprender todo el léxico que aparece en el capítulo.

2C



Aquí se pide al alumno que identifique los marcadores de variación que aparecen en el texto de Ana Lydia Vega. Para facilitarle la labor, les proporcionamos un listado de marcadores para que el alumno aporte ejemplos de cada uno.

2D



En este último paso se pide que el alumno realice una actividad similar, pero esta vez identificando los marcadores que aparecen en la traducción A del paso 2A.

Una vez realizadas las actividades 2 y 3, la sección teórica expone las cuatro estrategias de que disponemos a la hora de traducir la variación. Esta clasificación aparentemente simple en cuatro estrategias oculta la dificultad real de las muchas decisiones que debe tomar el traductor al enfrentarse a la variación. Aun así, resulta útil para presentar las opciones de modo sencillo y conciso:

1. Traducir una variedad dialectal mediante lenguaje estándar (neutralización).
 - a. Sin indicar que se emplea una variedad dialectal en el original.
 - b. Indicándolo mediante una apostilla (por ejemplo, “dijo Jaime con un pícaro acento andaluz”).
2. Traducir una variedad dialectal por lenguaje no estándar.
 - a. Ese lenguaje no estándar pertenece a una variedad existente en la lengua meta.
 - b. El lenguaje no estándar no trata de reproducir una variante dialectal real de la lengua meta.

Actividad 3



Esta es una actividad de reflexión y debate en la que los alumnos comentan y valoran las cuatro estrategias de traducción que se acaban de exponer en la parte teórica. La base para esta reflexión se la proporciona la actividad sobre la traducción del texto de Ana Lydia Vega (actividad 2) que han realizado previamente. No hay clave de esta actividad puesto que se basa en la interacción de los alumnos. Incluimos aquí unas notas que puedan servir de guía al profesor sobre los puntos que pueden surgir:

- De las cuatro estrategias posibles para traducir un texto con marcadores de variación, ¿hay alguna que te parezca preferible en general? ¿Hay alguna que consideres inadecuada en cualquier caso?

Respuesta libre. Dependerá de la opinión de cada estudiante.

- Teniendo en cuenta estas cuatro opciones, vuelve a evaluar las dos traducciones del texto de Vega que aparecen en el paso 2A. ¿Qué enfoque se ha aplicado en cada una de ellas? ¿Cuál te parece más acertada? ¿Por qué? ¿Crees que la versión A busca reproducir una variante geográfica y social existente en inglés? Si es así, ¿cuál es?

En la traducción A se ha aplicado la estrategia 2 (traducir una variedad dialectal por lenguaje no estándar), modalidad a (ese lenguaje no estándar pertenece a una variedad existente en la lengua meta, en este caso el inglés jamaicano). En la traducción B se ha aplicado la estrategia 1 (traducir una variedad dialectal mediante lenguaje estándar, es decir, neutralización) modalidad a (sin indicar que se emplea una variedad dialectal en el original). Cada alumno expresará su preferencia exponiendo sus razones.

Aquí es pertinente explicar a los alumnos la técnica de reconstrucción dialectal que se ha aplicado en la traducción A. En el texto meta, el dialecto en inglés no se identifica totalmente con ninguna variedad concreta existente, pero sí contiene rasgos de distintas variantes auténticas del español caribeño. Esta técnica, desarrollada por Sánchez Galvis, se basa en el uso de corpus. Para más información, se recomienda leer el artículo de Otten-Annisette en el que se basa esta actividad:

https://www.academia.edu/9011730/Towards_a_strategy_of_Dialect_Reconstruction_for_the_translation_of_non-standard_language_in_the_stories_of_Ana_Lydia_Vega

- Pensad en argumentos a favor y en contra de cada una de las cuatro estrategias citadas. ¿Se te ocurren otras estrategias posibles?

Cada estrategia tiene sus problemas y sus ventajas. Al emplear la lengua estándar, sin duda tiene lugar un efecto de neutralización, perdiéndose gran parte del sabor local del texto. Por otro lado, al tratar de reproducir la variación, puede incurrirse en incoherencia al situar la acción en un contexto jamaicano, cuando en realidad ocurre en Puerto Rico. No es posible decir que una u otra estrategia es la mejor en todos los casos. La elección dependerá de diversos factores, incluyendo si existe o no un dialecto en la lengua meta que pueda ser comparable al del original sin incurrir en inverosimilitud o absurdo flagrantes. Dada la dificultad de reproducir las variedades geográficas de modo verosímil, muchas veces la neutralización acaba siendo la mejor opción, o la menos mala.

Será interesante comentar en clase la cita de Federico Federici: “We can translate different registers into a foreign language. We cannot translate different dialects: we can only mimic dialect variation”. ¿Qué quiere decir Federici? ¿Qué diferencia hay, en este contexto, entre “traducir” e “imitar”?

3. La variación geográfica

Actividad 4

4A



En esta actividad pedimos al alumno que lea un texto en inglés y deduzca las respuestas a cuatro cuestiones. El texto en cuestión es un fragmento de la novela *The Long Song*, de la escritora británica de origen jamaicano Andrea Levy. Como se explica en la clave, la novela cuenta la historia de July, una esclava en una plantación algodonera en la Jamaica del siglo XIX. *The Long Song* fue finalista al premio Man Booker en 2010. En la clave, se da también el contexto de la escena que se relata.

Antes de pasar a analizar con detalle los distintos marcadores de variación que contiene el fragmento, queremos que los alumnos identifiquen pistas en el texto que les ayuden a responder a las cuatro preguntas que les planteamos. Se pueden comentar en pleno varias hipótesis y después podemos dar a los alumnos la información que contiene la clave.

4B



En este paso pasamos a un análisis más detallado de los marcadores de variación, pidiendo a los alumnos que identifiquen ejemplos de seis marcadores distintos y reflexionen acerca de la información que aportan acerca de los personajes. En parejas o en grupos, les pedimos que comenten qué estrategia o estrategias aplicarían a la hora de traducir las intervenciones de uno de los personajes, cuya habla contiene los marcadores de variación analizados en este paso.

4C



Aquí pedimos a los alumnos que valoren tres traducciones distintas del fragmento de Levy. Como se explica en la clave, la versión A se caracteriza por modernizar en exceso el lenguaje y emplear un tono demasiado informal. En contraste, la versión C emplea un tono quizá excesivamente formal. La versión B parece más equilibrada; además, es la única que hace un intento por reproducir o imitar las incorrecciones del original. No obstante, el objetivo de la actividad no reside en hallar la respuesta correcta, sino en que los alumnos analicen las traducciones y argumenten su preferencia por una u otra.

4D



En este paso, de respuesta libre, se pide a los alumnos que vuelvan a reflexionar sobre la estrategia traductora, esta vez habiendo completado los pasos anteriores. Concretamente, les pedimos que decidan si es conveniente o no imitar los errores como se ha hecho en la versión B. Los alumnos pueden comentar sus opiniones en parejas y después compartirlas con la clase.

3.1. El *spanglish*

El tema del *spanglish* siempre resulta atractivo y motivador para los alumnos. Aparte del potencial que ofrece para adquirir vocabulario, la polémica que lo envuelve suele generar animados debates en el aula. Para preparar esta sección, puede pedirse a los alumnos que investiguen previamente en casa el tema, documentándose en internet sobre los argumentos a favor y en contra del *spanglish*. Se puede pedir a dos o tres alumnos que preparen una presentación oral sobre el tema que les sirva de introducción a sus compañeros.

Actividad 5

5A



Este ejercicio puede realizarse en casa o directamente en clase. Algunas de estas frases provocarán la hilaridad de los alumnos. Podemos hacerles notar que, mientras que algunas frases presentan anglicismos o préstamos léxicos evidentes (*window*, *rainando*), otras son ejemplos de anglicismos o calcos sintácticos (*Te llamo p'atrás*; *Le daré pensamiento a eso*). Uno de los beneficios de este tipo de ejercicio es que los alumnos cobran conciencia de determinadas interferencias en las que tal vez ellos mismos incurrieran sin ser conscientes de ello.

5B



En este paso pasamos al análisis de los distintos procedimientos que dan lugar al *spanglish*, pidiendo a los alumnos que clasifiquen los ejemplos del apartado anterior.

Actividad 6

6A



Esta actividad tiene por objetivo adquirir vocabulario partiendo de vocablos en *spanglish* formados a partir de calcos del inglés.

6B



En este paso los alumnos deben rellenar los huecos con las palabras correspondientes en *spanglish*. Como extensión, podemos pedirles que continúen el diálogo (entre cuatro y siete intervenciones más), utilizando su creatividad para inventar palabras en *spanglish*.

6C



Finalmente les pedimos que lean el diálogo completo, prestando atención a la pronunciación y entonación. Si tenemos algunos alumnos en clase a quienes les guste actuar, pueden interpretar el diálogo completo, incluyendo la parte añadida por ellos. Podemos grabar la escena.

Actividad 7

7A



Esta actividad se centra en el *spanglish* basado en la imitación de la sintaxis inglesa. Resulta un buen ejercicio para aprender a identificar y evitar interferencias.

7B



En este paso buscamos que los alumnos se atrevan a ser creativos y busquen o inventen palabras en español para términos que no son fáciles de traducir. En las frases se ofrecen algunas sugerencias, pero hay muchas más opciones, por supuesto.

Actividad 8

8A



Este es un ejercicio sencillo que tiene como objetivo que los alumnos adquieran léxico relacionado con el mundo de la informática y de internet.

8B



Los alumnos deben buscar equivalentes en español para varios términos adaptados del inglés. En la actividad les animamos a ser creativos pero, si lo desean, o si quieren ampliar sus conocimientos en este campo semántico, podemos remitir a los alumnos a la Plataforma Digital, donde encontrarán enlaces a varios glosarios de informática.

Actividad 9



La polémica en torno al *spanglish* proporciona tema para un animado debate en clase. Los alumnos pueden documentarse, antes o después de realizar la actividad, acerca de las opiniones expuestas por los personajes citados. Si se prefiere, el debate puede dinamizarse como un juego de rol en el que la mitad de la clase debe argumentar a favor y la mitad en contra.

Como extensión, podemos introducir el tema del habla gibraltareña, el Llanito. En la actividad 2 de la Plataforma Digital se propone a los alumnos la lectura y visionado de material sobre el tema. El siguiente artículo de *El País*, publicado en español y en inglés, puede servir de base al profesor para desarrollar una tarea de traducción:

Bye, bye, Llanito

https://politica.elpais.com/politica/2015/08/12/actualidad/1439373848_933538.html

Why Gibraltar's Llanito dialect is rapidly dying out

https://elpais.com/elpais/2015/08/13/inenglish/1439483786_343451.html?rel=mas

4. La variación social. El registro.

Actividad 10

10A



En esta actividad trabajamos con un fragmento de la novela *Naked Lunch* (1959), de William Burroughs. Como de costumbre, sería bueno que los alumnos se informaran acerca de esta novela y su autor antes de realizar la actividad. Hay que

tener en cuenta que los marcadores que aparecen en el texto no son únicamente de registro, sino que además ofrecen información sobre la época y localización geográfica del texto, al tratarse de lenguaje del mundo de la droga en el Nueva York de los años 50.

10B



Los alumnos, incluso si son angloparlantes, no necesariamente conocerán el significado de términos como *heat* o *fruit*. Por ello esta actividad pretende facilitarles la comprensión del texto presentando dos opciones para cada término. Si lo desean, los alumnos pueden buscar la respuesta en internet. En la Plataforma Digital hallarán también algunos enlaces útiles a diccionarios de jerga.

10C



En este paso queremos que el alumno cobre conciencia del alto grado de variación geográfica de los términos jergales. Para la realización de esta actividad resulta particularmente útil el sitio web Jergas de Habla Hispana:

<http://www.jergasdehablahispana.org/>.

10D



Es recomendable que los alumnos se documenten previamente antes de comentar en clase este paso. En clase, los alumnos pueden intercambiar información sobre cada uno de los referentes culturales antes de pasar a considerar las tres opciones de traducción que se plantean.

El profesor debe dejar claro al comienzo que no estamos buscando que los alumnos identifiquen una sola opción correcta, puesto que esta no existe. Cada una de las tres estrategias posibles puede tener ventajas y desventajas, y puede ser más o menos adecuada dependiendo de la finalidad de la traducción. La clave de la actividad ofrece algunas reflexiones y posibles traducciones, pero como siempre lo importante será escuchar y comentar las propuestas de los alumnos.

10E



En la clave ofrecemos como ejemplo la traducción española de Martín Lendínez, acompañada de algunas alternativas y notas útiles. Se trata sin duda de un texto que plantea retos considerables; sin embargo, el trabajo previo realizado sobre

términos jergales y referencias culturales ayudará a los alumnos a traducirlo con más confianza.

Si el profesor corrige en casa las traducciones, puede preparar una actividad de respuesta múltiple (*multiple choice*) utilizando opciones propuestas por los mismos alumnos. Además de comentar la corrección de las distintas versiones, es importante mantener el énfasis en las decisiones estratégicas (es decir, si localizar el texto o no en un lugar geográfico determinado, si mantener o elevar el registro, etc.).

4.1 El lenguaje malsonante o soez

Este es un tema que suele interesar a los alumnos, por el factor de choque, pero también porque se trata de lenguaje que muy pocas veces se aprende o se enseña en un ambiente académico. Además, las palabras malsonantes dicen mucho de la cultura que las utiliza. Como se explica en esta sección del manual, muchas veces los traductores optan por suavizar o neutralizar el lenguaje soez.

Actividad 11



En esta actividad invitamos a los alumnos a reflexionar sobre el uso de palabras malsonantes y a familiarizarse con algunas de uso común en España. Comenzamos presentando los distintos usos de la palabra inglesa *fuck*, a fin de demostrar su versatilidad (paso A). Sin duda los alumnos interpretarán algunas de las frases de distinta forma, por lo que la clave debe tomarse a modo orientativo.

En el paso B pedimos a los alumnos que traduzcan la palabra *fuck* empleando una serie de palabras malsonantes en español. En el último paso les invitamos a relacionar una expresión malsonante con una expresión equivalente en lenguaje no vulgar.

La actividad se centra en el lenguaje soez en España. Si los alumnos tienen interés por una variedad geográfica distinta, puede modificarse o ampliarse la actividad presentando a los alumnos lenguaje soez de otros países.

Como complemento, podemos remitir a los alumnos a la actividad de extensión 3, en la Plataforma Digital, donde se incluyen dos enlaces a material que comenta la amplitud de usos de la palabra “cojones” en español (un texto del escritor español Arturo Pérez Reverte y un vídeo).

Actividad 12

12A



En esta actividad trabajamos con un fragmento de la novela de Roddy Doyle *The Commitments* (1987), cuyo diálogo refleja el habla de la clase obrera urbana irlandesa, en particular de Dublín. Pedimos aquí a los alumnos que subrayen los distintos marcadores de variación geográfica y social que encuentren. Como en otras ocasiones en esta unidad, debemos hacer hincapié en que no esperamos que se comprenda cada palabra, sino que el alumno sea capaz de identificar los marcadores que permiten reconocer el lenguaje no estándar.

12B



Pedimos a los alumnos que reflexionen sobre los marcadores de variación presentes en el original, a fin de que puedan valorar qué información proporcionan acerca de la extracción geográfica y social de los personajes. Por último, deben considerar cuál de las cuatro estrategias descritas por Catford aplicarían a la traducción de este texto, justificando su decisión.

12C



Por último, los alumnos traducen el texto. La clave muestra un ejemplo de traducción empleando lenguaje jergal de España. Para rebajar el grado de dificultad de este paso, se puede pedir a los alumnos que traduzcan el texto a lenguaje estándar, u omitir este paso.

5. Variación temporal o diacrónica

En este apartado buscamos sensibilizar a los alumnos acerca de la variación diacrónica (es decir, la variación marcada por la evolución de la lengua a través del tiempo) y las diferentes estrategias para abordarla a la hora de traducir.

Actividad 13



En esta actividad los alumnos deben comparar y datar tres traducciones del primer párrafo de *El Quijote*. Basándose en su intuición y en los rasgos más o menos arcaicos de cada traducción, les pedimos que las ordenen cronológicamente. Esta tarea nos da pie para comentar en clase algunos de los marcadores de variación

diacrónica que aparecen en cada traducción. Cabe recordar a los alumnos que la mayoría de estos rasgos formaban parte del lenguaje estándar en el momento en que se escribió la traducción en cuestión, mientras que otros eran rasgos arcaizantes en aquel momento.

Dependiendo del tipo de alumnado, podemos también comentar la traducción de vocabulario específico de la época y referencias culturales concretas en cada versión. Sin embargo, tal vez lo más productivo será conocer y comentar la reacción de los alumnos ante cada versión. Tras haber expuesto sus argumentos a favor y en contra de cada una, los alumnos pueden votar su favorita.

De nuevo, dependiendo del tipo de alumnado, se puede pedir a tres grupos (de dos o tres alumnos cada uno) que hagan una breve exposición comentando y valorando una de las versiones. Esta actividad parece particularmente indicada en el caso de estudiantes de Literatura o Filología Hispánica.

El siguiente artículo de Ilan Stavans, en el que se basa la actividad, es una excelente fuente de información sobre las traducciones de *El Quijote* al inglés. Puede recomendarse su lectura a los alumnos interesados en profundizar en el tema:

<http://www.wordswithoutborders.org/article/flemish-tapestries-on-don-quixote-in-english#ixzz4EJ6S9bYs>

Actividad 14

14A



Esta actividad puede presentarse mostrando en clase varias interpretaciones de distintos actores recitando el famoso monólogo de Hamlet en inglés (en youtube pueden encontrarse varias versiones). Puede hacerse una reflexión acerca de cómo traducir un texto es, en cierto sentido, interpretarlo, es decir, dar nuestra propia lectura o interpretación de ese texto en otro idioma, de modo similar a cómo los actores ofrecen su propia interpretación del monólogo.

Después de visionar las interpretaciones del monólogo en inglés, los alumnos pasan a considerar y comparar las tres versiones que proponemos, realizadas en los siglos XIX, XX y XXI respectivamente. Es interesante notar que la traducción más antigua (Moratín) emplea un estilo bastante directo y un lenguaje que no nos resulta particularmente arcaico. En el comentario, remitimos al alumno al capítulo 9, sobre el texto dramático, donde se trata la noción de representabilidad.

Como en otros casos, tampoco aquí buscamos identificar una sola traducción idónea, sino comentar los puntos que los alumnos consideran acertados o

desacertados en cada una. Sí podemos, si se quiere, una vez hayan expresado todos sus opiniones y argumentos, hacer al final una votación para ver qué versión es la preferida por el grupo.

Esta actividad también da pie a volver sobre la noción de fidelidad comentada en el capítulo 1. Debemos plantearnos cuáles son los rasgos del original que consideramos deben reproducirse de modo prioritario, y a partir de ahí valorar cuál de las versiones lo han logrado con mayor éxito. Se tratará, claro está, de una valoración subjetiva.

El profesor encontrará en la clave un comentario comparativo de las tres versiones.

14B



En este segundo paso pedimos a los alumnos que preparen una adaptación del monólogo de Hamlet para un público joven de entre 10 y 12 años. Con ello pretendemos simular un encargo en el que los alumnos puedan emplear lenguaje estándar, a fin de que sea comprendido por la audiencia meta. Deberán considerar si desean reproducir o no los efectos de ritmo y rima, aliteraciones, y hasta qué punto adaptar el vocabulario a un contexto contemporáneo.

Esta actividad puede complementarse con la actividad de extensión 4 de la Plataforma Digital.

Actividad 15



Pedimos a los alumnos que reflexionen sobre la siguiente cita del traductor Juan Gabriel López Guix: “Translating is a way of questioning a work, and the more translations we have of it, the more answers we will get from it”. Habiendo considerado en las actividades anteriores diversas traducciones de dos textos clásicos (*El Quijote* y *Hamlet*), los alumnos están equipados para considerar las palabras de López Guix y aportar su propia postura.

Encargo de traducción



Pedimos aquí al alumno que actúe como revisor de la traducción realizada en 1919 por Julio Broutá de la obra de teatro *Pygmalion* (1913), de Bernard Shaw. Dado que la variación dialectal (geográfica y social) es un aspecto esencial del

texto de Shaw, pedimos al alumno que analice y valore la versión de Broutá desde el punto de vista de la variación. El profesor encontrará información útil en la clave.

Se puede sugerir a los alumnos que repasen las técnicas presentadas en el capítulo 2 antes de realizar su análisis.

Sería también buena idea mostrar un clip de esta escena en clase, y tal vez también el fragmento correspondiente de la adaptación cinematográfica *My Fair Lady* (1964). Por último, los alumnos pueden declamar la escena en inglés y en español, en clase o grabándose en casa en vídeo o audio.

- Versión de Estudio 1 (en la que curiosamente Elisa habla con acento argentino, mientras que la señora Pearce habla en español peninsular:
<https://www.youtube.com/watch?v=xhaCO1hTnnc>

- Película de 1938 doblada en español:
<https://www.youtube.com/watch?v=QPpXKbg9a80>

Dado que traducir un texto con marcas dialectales a una lengua que no se domina es una tarea muy compleja, el profesor puede considerar la posibilidad de dar a los alumnos un encargo adicional de traducción directa que consista en traducir un texto dialectal en español al inglés (asumiendo que esta es la lengua que dominan los alumnos).