

Natalia Peñín Fernández

**LA TRADUCCIÓN
INVERSA Y SU
DIDÁCTICA
CON SOPORTE
LEXICOGRÁFICO**

Bologna
University Press



alphabet **20**

Natalia Peñín Fernández

**LA TRADUCCIÓN
INVERSA Y SU
DIDÁCTICA
CON SOPORTE
LEXICOGRÁFICO**

Bologna
University Press


Il volume è tratto dalla tesi di dottorato *La competencia lexicográfica y su influencia en el error en la traducción inversa italiano español. Propuesta de formación en modalidad SPOC para la adquisición de la competencia lexicográfica en la didáctica de la traducción no especializada*, Alma Mater Studiorum - Università di Bologna, Dottorato di ricerca in Traduzione, Interpretazione e Interculturalità, ciclo XXXII, depositata in AMSDottorato - Institutional Theses Repository (<http://amsdottorato.unibo.it/>) in co-tutela con la Facoltà di Traduzione e Interpretazione dell'Università di Valladolid.




ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

Progetto Open Access Consorzio Alfabeta

Il testo è stato sottoposto a peer review / This text has been peer reviewed

This work is licensed under a Creative Commons Attribution  BY-NC-SA 4.0
This license allows you to reproduce, share and adapt the work, in whole or in part, for noncommercial purposes only, providing attribution is made to the authors (but not in any way that suggests that they endorse you or your use of the work). Attribution should include the following information:

Natalia Peñín Fernández, *La traducción inversa y su didáctica con soporte lexicográfico*, Bologna: Bologna University Press, 2022

Quest'opera è pubblicata sotto licenza Creative Commons  BY-NC-SA 4.0
Questa licenza consente di riprodurre, condividere e adattare l'opera, in tutto o in parte, esclusivamente per scopi di tipo non commerciale, riconoscendo una menzione di paternità adeguata (non con modalità tali da suggerire che il licenziante avalli l'utilizzo dell'opera). La menzione dovrà includere le seguenti informazioni:
Natalia Peñín Fernández, *La traducción inversa y su didáctica con soporte lexicográfico*, Bologna: Bologna University Press, 2022

Fondazione Bologna University Press

Via Saragozza, 10
40123 Bologna
rel. (+39) 051 232882
fax (+39) 051 221019
www.buponline.com

ISSN 2724-0290
ISBN 979-12-5477-222-5
ISBN online 979-12-5477-223-2

Progetto grafico e impaginazione: Design People (Bologna)
Prima edizione: gennaio 2023

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO 1	
LA DIRECCIONALIDAD EN LA TRADUCCIÓN	11
1.1 La defensa de la traducción directa en ámbito profesional y en la didáctica de la traducción	12
1.2 El reconocimiento de la traducción inversa en ámbito profesional y en la didáctica de la traducción	14
1.3 La traducción inversa en la formación de traductores	17
1.3.1 La enseñanza de lenguas en el ámbito de la formación de traducción inversa	17
1.3.2 El proceso de traducción inversa	18
CAPÍTULO 2	
APROXIMACIÓN A LA COMPETENCIA TRADUCTORA: ALGUNAS APORTACIONES	23
2.1 La competencia pretraductora y traductora, según Presas (1998)	24
2.2 La competencia traductora más allá de la competencia lingüística, según el modelo de Hurtado (1996, 1999, 2001)	25
2.3 La competencia traductora como base para el diseño curricular, según el modelo de Kelly (2002)	27
2.4 La adquisición de la competencia traductora, según el grupo PACTE: estudio empírico experimental (2000, 2005, 2017)	30
CAPÍTULO 3	
LA COMPETENCIA LEXICOGRÁFICA COMO COMPONENTE DE LA COMPETENCIA INSTRUMENTAL	33
3.1 La competencia lexicográfica en la didáctica de lenguas	36
3.2 La competencia lexicográfica en la didáctica de la traducción	38
CAPÍTULO 4	
EL ERROR EN LA DIDÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN	41
4.1 Clasificación de errores en la didáctica de la traducción	42
4.1.1 El error encubierto y el error patente en House (1977, 1980)	42
4.1.2 El error absoluto y el error relativo en Gouadec (1981, 1989)	43

4.1.3 Errores de habla y errores de traducción en Palazuelos <i>et al.</i> (1992)	44
4.1.4 El error binario y el error no binario en Pym (1992)	44
4.1.5 El origen de las faltas en Dancette (1989)	45
4.1.6 Los parámetros de revisión de errores propuestos por Mossop (1989)	46
4.1.7 La falta de lengua y la falta de traducción en Delisle (1993)	47
4.1.8 Problemas, dificultades y error en Nord (1991)	47
4.1.9 El error en el proceso y en el resultado Hurtado (1993, 1996, 2011)	49
4.2 Una propuesta de taxonomía del error en traducción inversa	51
CAPÍTULO 5	
EL ERROR EN EL MARCO DE LA TRADUCCIÓN INVERSA: DISEÑO Y COMPILACIÓN DEL CORPUS TRADITES	55
5.1 El análisis de errores asistido por ordenador: breve reseña de corpus de aprendices en traductología	56
5.2 Perfil de los participantes en el estudio	58
5.3 Preparación del corpus	59
5.3.1 Criterios de selección de los textos del corpus	59
5.3.2 Recopilación del material	61
5.3.3 Configuración del corpus con UAM Corpus Tool 2.8.	61
5.3.4 Propuesta de clasificación de errores	64
5.3.5 Procesamiento y etiquetado del corpus	68
5.4 Planificación de los instrumentos del análisis cuantitativo del corpus	69
5.5 Planificación de los criterios e instrumentos del análisis cualitativo del corpus	71
5.5.1 Criterios del análisis cualitativo	71
5.5.2 Selección de los instrumentos lexicográficos	77
CAPÍTULO 6	
ANÁLISIS DE RESULTADOS OBTENIDOS	83
6.1 Resultados del análisis cuantitativo	84
6.1.1 Resultados relacionados con la lengua de llegada: la expresión	86
6.1.2 Resultados relacionados con la lengua de origen: la comprensión	89
6.1.3 Primeras inferencias del análisis cuantitativo	91
6.2 Resultados del análisis cualitativo	93
6.2.1 Aspectos semánticos	96
6.2.2 Aspectos gramaticales	123
6.2.3 Aspectos culturales	147
6.2.4 Comentarios al análisis cualitativo	149
PRIMEROS RESULTADOS Y PERSPECTIVAS	153
Notas	157
BIBLIOGRAFÍA	163
AGRADECIMIENTOS	173
ÍNDICE DE TABLAS Y DE FIGURAS	175

INTRODUCCIÓN

Esta investigación parte del presupuesto de que el error en la didáctica de la traducción inversa es inherente al proceso mismo del aprendizaje. Más allá de su arraigada concepción negativa, se puede entender el error desde una nueva perspectiva, la pedagogía del error, que acoge su potencial positivo y didáctico y anima al docente a eliminar la imagen negativa que tradicionalmente se le ha atribuido (De la Torre, 1993). En la didáctica de la traducción, es indispensable que el formador conozca los tipos de error más frecuentes entre sus alumnos para poder proporcionarles las herramientas necesarias para reconocerlos, afrontarlos y prevenirlos.

A lo largo de mi experiencia docente en traducción inversa de italiano a español he podido observar que las principales dificultades para el alumnado en los ejercicios realizados en distintos momentos de la didáctica son de carácter lingüístico y afectan principalmente a la producción en el texto de llegada; se trata de una diferencia relevante con respecto a la traducción directa donde las mayores dificultades se hallan predominantemente en la comprensión del texto original.

El análisis de errores en el ámbito de la didáctica de la traducción directa es un tema ampliamente discutido, y su debate se refleja en las obras de Pym (1992), Delisle (1993), Nord (1996) y Hurtado (2001, 2015). Por otra parte, la didáctica de la traducción inversa es un campo de investigación todavía en estado embrionario, no obstante, existen relevantes aportaciones (Beeby, 1996; Kelly, 2005; Rodríguez y Schnell, 2012) que han suscitado el interés acerca de la direccionalidad de la traducción abriendo un camino en el que pretende adentrarse este estudio.

Otra reflexión que deriva de la experiencia directa con el discente se refiere a las visibles lagunas que presentan los estudiantes en el uso de las herramientas lexicográficas a su disposición, en concreto los diccionarios monolingües y bilingües utilizados durante las clases como recursos de documentación.

La competencia lexicográfica es un concepto tradicionalmente desarrollado en el ámbito de la enseñanza de la lengua materna o de segundas lenguas. En el campo de la traducción ha adquirido relevancia al desarrollarse, en las últimas

décadas, la noción de competencia traductora como un conocimiento constituido por diferentes subcompetencias: bilingüe, extralingüística, conocimiento de transferencia, estratégica e instrumental y, dentro de esta, el componente lexicográfico (PACTE, 2017). Asimismo, la crítica ha establecido que las deficiencias en algunas de ellas –como la subcompetencia lingüística en la traducción inversa– puede, en parte, compensarse con un desarrollo adecuado de las demás subcompetencias. Partiendo de esta convicción, hemos adoptado el supuesto inicial de que una sólida competencia lexicográfica, entendida como la capacidad de aprovechar al máximo la información contenida en el diccionario –distinguiendo entre una función descodificadora y una codificadora– a la hora de afrontar los problemas de traducción en sus diferentes fases –comprensión, desverbalización y reexpresión–, puede compensar las lagunas en la competencia lingüística, características de la traducción inversa.

A este propósito, cabe señalar que no se hallan estudios que relacionen el desarrollo de la competencia lexicográfica con el error en la traducción inversa, aunque sí se recogen relevantes contribuciones en la combinación lingüística que exploramos aquí desde un punto de vista lexicográfico; subrayamos en este sentido la labor pionera de Calvo y Calvi (2014) y San Vicente (2017).

Este volumen espera aportar una contribución a estos señalados ámbitos de estudio a través de la observación del error en el aula de traducción inversa no especializada y su relación con la competencia lexicográfica.

La investigación realizada se ha dividido en dos fases, en primer lugar, se ha diseñado y compilado el corpus TRADITES –TRADucción de ITaliano a ESpañol–, un corpus bilingüe compuesto por traducciones de italiano a español realizadas por estudiantes italianos del grado de *Mediazione linguistica interculturale* –Mediación lingüística intercultural– de la Universidad de Bolonia y se ha realizado la tipificación de los errores identificados y obtenido su frecuencia. La metodología empleada en esta primera fase ha sido el análisis de errores asistido por ordenador basado en un corpus electrónico con el objetivo de identificarlos, clasificarlos y procesarlos cuantitativamente de forma digital y detectar las tipologías de error más frecuentes en los discentes. La selección y anotación de errores del corpus se ha llevado a cabo utilizando el programa UAM Corpus Tool donde se han introducido las traducciones y se han anotado los errores siguiendo un esquema de anotación previamente elaborado. De esta manera, se ha intentado confirmar la hipótesis inicial que plantea que los errores más frecuentes entre el alumnado itálfono en las traducciones inversas de italiano a español están relacionados con la lengua de llegada, y son principalmente semánticos, morfológicos y sintácticos.

En la segunda fase de la investigación, se ha intentado dar una interpretación cualitativa de los resultados que se han obtenido en el corpus analizando los errores más frecuentes; se han relacionado los ejemplos más representativos en un corpus de diccionarios generales bilingües y monolingües a disposición del alumnado para comprobar si la información proporcionada por estos puede ser útil para desarrollar una didáctica en la que se pueda contrastar el error.

Con la finalidad de describir con claridad los diferentes pasos de la investigación, el volumen se ha dividido en seis diferentes capítulos:

En el capítulo 1 –La direccionalidad en la traducción–, se presenta el estado de la cuestión de la traducción inversa desde el punto de vista de la formación de traductores y de la teoría de la traducción. En este capítulo se lleva a cabo un recorrido por las diferentes aportaciones a la didáctica de la traducción inversa.

En el 2 –Aproximación a la competencia traductora–, abordamos los estudios sobre la competencia traductora y se describen cada una de sus subcompetencias.

El capítulo 3 –La competencia lexicográfica como componente de la competencia instrumental– se concentra en el saber lexicográfico desde el punto de vista de la enseñanza de segundas lenguas y en el proceso traductor.

En el capítulo 4 –El error en la didáctica de la traducción–, se afronta el tema del error en traducción desde una perspectiva didáctica y se presentan algunos sistemas de clasificación del error desde diferentes perspectivas de la Traductología.

En el capítulo 5 –El error en el marco de la traducción inversa– se presentan las bases metodológicas para la elaboración del corpus TRADITES (muestra de participantes, textos originales y sus características y programa de anotación y procesamiento estadístico de los errores), y se describen los instrumentos de análisis cuantitativo y cualitativo.

En el último capítulo, el 6 –Análisis de los resultados obtenidos– se presentan los resultados del análisis cuantitativo del corpus TRADITES a través del cual se identifican las tendencias en las traducciones de los participantes y se analizan los ejemplos más interesantes desde el punto de vista cualitativo, estudiando la posibilidad de contrastar el error a través de un uso práctico de las obras lexicográficas.

LA DIRECCIONALIDAD EN LA TRADUCCIÓN

Según la dirección en la que se traduce se puede distinguir entre la traducción directa, es decir, aquella que se realiza desde una lengua extranjera hacia la propia lengua materna o viceversa, la traducción inversa¹. El predominio de la traducción directa, tanto en la formación de traductores como en el ámbito profesional, ha dejado en la sombra el, a nuestro parecer, valioso papel de la traducción inversa dando lugar a un amplio desinterés hacia esta modalidad en el ámbito de la Traductología hasta tiempos recientes (Rodríguez y Schnell, 2012). La traducción inversa, se ha considerado tradicionalmente como un mero ejercicio académico; sin embargo, en las últimas décadas, con el desarrollo del concepto de competencia traductora se ha destronado a la competencia lingüística de su posición central y absoluta para permitir que una serie de conocimientos pragmáticos, culturales, instrumentales y estratégicos adquieran relevancia en el estudio del proceso traductor. A partir de esta nueva concepción, autores como Shuttleworth (1997) comenzaron a cuestionar la idea de la lengua materna como núcleo central de la actividad de traducción.

El creciente interés académico por la direccionalidad de la traducción ha dado lugar a la aparición de cada vez más investigaciones en las que el tema central es la traducción inversa, sus características y dificultades en la formación y en el campo profesional, el desarrollo de algunas subcompetencias compensatorias, o las semejanzas y diferencias que existen entre esta y la traducción directa. Esta tendencia se ve reflejada en los recientes congresos², publicaciones y estudios³ sobre la cuestión.

A pesar de ello, la traducción inversa aún no ha llegado a ocupar un espacio significativo en el ámbito académico, aunque hay autores que demuestran que sí lo ha hecho en ámbito profesional (Wimmer, 2011; Rodríguez y Schnell, 2012). La traducción hacia una lengua extranjera en la formación de traductores corresponde a su presencia en el mercado laboral, sin embargo, numerosos teóricos modernos están convencidos de que el profesional debe traducir hacia su lengua materna, y que solo de esta manera se garantiza la calidad del producto desde un punto de vista lingüístico y cultural.

En este apartado presentamos algunas contribuciones acerca del estado de la cuestión de la traducción inversa en el ámbito de la didáctica de lenguas y de traducción con el fin de ofrecer un cuadro general sobre su estatus quo. Este recorrido, reconociendo la minuciosa labor realizada por Wimmer (2011) en su tesis doctoral, empieza por la presentación de los teóricos defensores de la traducción directa en ámbito didáctico o profesional (§ 1.1) y continúa con aquellos favorables a su introducción en la formación de traductores (§ 1.2), para pasar, por último, a exponer cuestiones concretas relacionadas con la traducción inversa en la formación de traductores (§ 1.3).

1.1 La defensa de la traducción directa en ámbito profesional y en la didáctica de la traducción

Entre los detractores de la traducción inversa se pueden distinguir dos líneas de pensamiento (Wimmer, 2011): quienes sostienen que el traductor debe trabajar solamente hacia su lengua materna y quienes reconocen su presencia en el ámbito laboral; entre los primeros, Newmark (1981, 1988) asegura que el único modo de traducir con naturalidad es haciéndolo hacia la propia lengua del traductor

I shall assume that you, the reader, are learning to translate into your language of habitual use, since that is the only way you can translate naturally, accurately and with maximum effectiveness. In fact, however, most translators do translate out of their own language ('service' translation) and contribute greatly to many people's hilarity in the process. (Newmark, 1988:3)

y que esta es la única dirección que puede garantizar la eficacia de la traducción.

A foreigner appears to go on making collocational mistakes however long he lives in his adopted country [...] An educated native will also make mistakes in collocation, but he will correct himself intuitively [...] For the above reasons, translators rightly translate into their own language. (Newmark 1981:180)

Igualmente, el Chartered Institute of Linguistics de Londres es un reflejo de la defensa de la traducción directa, ya que, en dicho instituto se evalúa solamente en esta dirección para obtener el Diploma en Traducción (Beeby, 1998). De la misma manera, en las diferentes organizaciones europeas se espera que los traductores realicen esta labor hacia su propia lengua materna. Una clara evidencia

se presenta en las recomendaciones de la UNESCO a los estados miembros para mejorar la calidad de las traducciones oficiales (1976):

14. Con miras a mejorar la calidad de las traducciones, los principios y las medidas prácticas que se enumeran a continuación deberían mencionarse explícitamente en los estatutos profesionales mencionados en el apartado a) del párrafo 7, así como en todos los contratos escritos establecidos entre los traductores y los usuarios:

- a) debe darse a los traductores un plazo razonable para que ejecuten su trabajo,
- b) en la medida de lo posible, deben ponerse a disposición de los traductores todos los documentos e informaciones necesarios para la comprensión del texto que se ha de traducir y la redacción de la traducción,
- c) por regla general, la traducción debe hacerse a partir del original, recurriéndose a la retraducción solamente en caso de que sea absolutamente necesario,
- d) en la medida de lo posible, el traductor debe traducir a su lengua materna o a un idioma que domine como su lengua materna⁴.

Un segundo grupo de teóricos contrarios a la traducción inversa reconoce la presencia de esta modalidad de traducción en el ámbito laboral, esto es, admiten que es una realidad en el mundo profesional del traductor, pero la consideran aceptable solo como última opción: una necesidad y no una elección libre. La mayoría de estos autores considera que la traducción hacia una lengua que no es la propia se reconoce fácilmente debido a la diferencia de calidad y al aumento de los errores.

Uno de los mayores detractores españoles es el traductor literario Valentín García Yebra, que expone claramente su opinión acerca de la inutilidad o falta de necesidad de la traducción hacia una lengua extranjera en España:

[...] resulta casi imposible —a no ser en casos de bilingüismo total, y aun entonces con ciertas limitaciones— que una persona traduzca de su propia lengua con la misma perfección que de otra lengua a la suya. Además, la traducción inversa sería en España mucho menos útil que la directa. (García Yebra, 1983:348)

Comentando la cita anterior, Kelly (2003) afirma que en España es frecuente asociar la idea de traducción a la traducción literaria; para esta área desaconseja abiertamente la traducción inversa, sin embargo, nos recuerda que corresponde en realidad a una pequeña proporción de la profesión del traductor en el mundo.

Asimismo, en ámbito oficial, en otros países europeos como el Reino Unido, se aplica lo que Parr (2016) denomina el *Mother tongue principle*⁵, como en los códigos de conducta profesional del Institute of Translation and Interpreting (ITI) y en el Chartered Institute of Linguists. El código de conducta del ITI, por ejemplo, establece que sus miembros deberán traducir hacia su lengua materna u otra lengua de uso cotidiano.

La ATA –American Translator Association– en su publicación *Translation: Getting It Right* destinada a los posibles clientes deja claro que la situación ideal para una traducción es aquella en la que el profesional trabaja hacia su lengua materna. Solo de esta manera se podrán respetar los criterios esenciales de calidad:

Si desea traducir un catálogo al alemán o al ruso, deberá buscar un traductor alemán o ruso. Los traductores de lengua materna española traducen hacia el español. Los traductores que no tienen en cuenta este principio básico, quizá tampoco respeten otros criterios esenciales de calidad. Hay excepciones, desde luego, pero son escasas. Si el traductor en el que está pensando, a pesar de no ser nativo, insiste en que «es bilingüe» o alega tener un nivel «de lengua materna» no se fíe sin más: someta a prueba su trabajo, por ejemplo hablando con algún socio comercial de esa nacionalidad. Siga adelante solo si está convencido de que la calidad que obtendrá es la misma que le daría un nativo⁶.

1.2 El reconocimiento de la traducción inversa en ámbito profesional y en la didáctica de la traducción

Los defensores de la traducción inversa se pueden dividir según tres perspectivas principales: aquellos que resaltan su importancia en el ámbito laboral, quienes reconocen que la calidad de una traducción no depende exclusivamente de la competencia lingüística del traductor y quienes abogan por su papel pedagógico en la enseñanza de las lenguas.

Los primeros evidencian el inevitable auge de esta modalidad de traducción en los mercados profesionales internacionales donde, a causa de diferentes circunstancias –como la primacía del inglés como lengua internacional en el ámbito de los negocios y del mercado– cada vez más profesionales traducen hacia una lengua que no es la suya. Otros autores destacan la frecuencia indiscutible de esta actividad en el ámbito profesional.

La traducción inversa es, en primer lugar, un fin en sí misma. Es decir, que dada la situación de los diferentes mercados de la traducción y específicamente el español, dados los diferentes niveles de exigencia de calidad que existen en el mercado, dadas las muy variadas circunstancias personales de diferentes traductores en cuanto a su(s) lengua(s) de uso habitual, entiendo que la traducción inversa forma parte de la actividad normal de gran parte de los y las profesionales de la traducción. (Kelly, 1999:46)

En España, la norma ha sido siempre la recomendación al traductor de trabajar sólo hacia su lengua materna, pero la situación real del mercado y su evolución durante los últimos años ha dado lugar a que en ciertos campos el volumen de trabajo de traducción hacia lenguas diferentes al español haya adquirido una dimensión considerable. (Mayoral y Kelly, 1997:22)

Es importante especificar que este punto de vista se adopta sobre todo en «países donde esta modalidad de traducción es necesaria a nivel profesional (por ejemplo, en los países nórdicos como Finlandia o Dinamarca)» (Cómite, 2003:385) debido a la demanda del mercado y la dificultad de encontrar traductores cuya lengua materna sea una lengua minoritaria.

Por otra parte, Hansen (1998) reconoce la posibilidad de que el traductor desarrolle una competencia textual activa que le permita trabajar hacia una lengua extranjera, aunque quizá sea una posibilidad que se reduce a algunos tipos de traducciones y no a todos.

De acuerdo con la segunda línea de pensamiento, autores como Kiraly (1995), Campbell (1998) y Prunč (2000) advierten que no hay que dar por descontado que el nativo posee un dominio absoluto de la propia lengua en todos los ámbitos especializados de traducción. Esta premisa se halla en la base de las teorías que defienden que la competencia lingüística ya no es el núcleo central de la competencia traductora y que otros componentes empiezan a cobrar interés en el estudio del proceso traductor. Esta premisa comporta, entre otras implicaciones, que un adecuado desarrollo de la competencia instrumental puede resultar de gran auxilio ante determinadas lagunas de carácter lingüístico (Rodríguez y Schnell, 2012).

Desde una perspectiva didáctica, la traducción inversa puede convertirse en un instrumento de formación en la didáctica de la traducción por lo que algunos autores la proponen como una asignatura complementaria.

Por otra parte, la traducción inversa es también un medio, aunque no un medio para enseñar lenguas extranjeras, sino un medio más en la formación de tra-

ductores profesionales. Es decir, que la traducción inversa es una parte importante, no esencial, en la formación de futuros profesionales que complementa las asignaturas de traducción directa y otras asignaturas de tipo teórico e instrumental de los planes de estudios, constituye un valioso instrumento para el futuro traductor al obligarle a plantear la traducción (como su nombre indica), en sentido inverso, y por tanto, a plantear el proceso desde otro punto de vista enriqueciendo su perspectiva y la comprensión del papel que desempeña en él. (Kelly, 1999:47)

En su minuciosa tesis doctoral, Wimmer (2011) afirma incluso, manteniendo una perspectiva didáctica, que la actividad de traducción inversa, al contrario de lo que se piensa, tiene sus ventajas para el traductor el cual saldrá beneficiado de esta dirección en la fase de comprensión del texto original.

Para finalizar, la traducción inversa ha sido defendida por diferentes autores –Cómitre (2003) nombra entre otros a Duff (1989) y Grellet (1991)– que destacan su papel en la enseñanza de segundas lenguas desde una perspectiva comunicativa –lo que previamente hemos denominado traducción pedagógica–. La actividad de traducción en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas ha sido empleada sobre todo como parte de los métodos tradicionales. A finales del siglo XX, métodos de enseñanza más modernos pasaron a dar prioridad a la enseñanza de la lengua oral frente a la hegemonía que hasta entonces había mantenido la lengua escrita; en este momento, la traducción quedó relegada a un segundo plano, solamente en tiempos recientes ha vuelto a verse reconocida la utilidad de la actividad de traducción en la enseñanza de segundas lenguas (Duff 1989; Tudor 1987; Widdowson 2003).

Teniendo en cuenta las diferentes perspectivas, entendemos que la calidad de la traducción directa o inversa depende en gran manera del contexto en el que se produce. Es decir, obedece a factores como la combinación lingüística, las habilidades del traductor o el tipo de texto. La traducción hacia una lengua extranjera puede ser eficaz siempre y cuando el traductor tenga acceso a los medios adecuados, y desde este punto de vista se distingue una estrecha relación con el desarrollo de la competencia lexicográfica; a propósito de esta presunción, se puede afirmar que la formación en traducción inversa supone concienciar a los estudiantes de los límites que esta conlleva, de los tipos de textos y los ámbitos profesionales que se prestan mejor a este tipo de ejercicio y cómo se deben preparar para ello.

1.3 La traducción inversa en la formación de traductores

1.3.1 La enseñanza de lenguas en el ámbito de la formación de traducción inversa

El campo de estudio al que se refiere este epígrafe se encuentra en una zona intermedia entre la didáctica de lenguas extranjeras y los estudios de la traducción (Berenguer, 1996). Es importante tener en cuenta que trata de una cuestión relevante en el ámbito de la enseñanza de lenguas con fines específicos relativa a la formación lingüística de futuros intérpretes y traductores; ¿se deben seguir los mismos planteamientos teóricos que en otros contextos didácticos o son necesarios nuevos programas pedagógicos? Las necesidades específicas pueden variar de un contexto a otro, así como los objetivos del nuevo espacio didáctico.

En opinión de diferentes teóricos (Berenguer, 1996; Cerezo, 2019), la enseñanza de la lengua extranjera en el ámbito de la disciplina de la traducción debería responder a los parámetros metodológicos específicos –respondiendo a las necesidades concretas del perfil profesional del traductor– que la diferencia de la enseñanza de lenguas extranjeras con fines generales. Cerezo (2019) reflexiona acerca de la prioridad que merecen las destrezas comunicativas en la asignatura de segundas lenguas para los estudiantes de traducción: la comprensión escrita en el caso de la traducción directa es fundamental mientras que en la traducción inversa se da prioridad a la expresión escrita. Igualmente, destaca la importancia de formar al discente en el uso de recursos de documentación (gramáticas, diccionarios etc.).

Para Berenguer (1997), la didáctica de lenguas extranjeras en los estudios de Traducción debería incluirse dentro de la categoría de estudios aplicados y considerarse como una nueva rama de estudio. Más concretamente, esta autora, como pionera en estudios de didáctica de lengua para traductores, opta por incluir esta disciplina dentro de la enseñanza de lenguas con fines específicos (LFE), en lo cual coinciden otros muchos autores. (Cerezo, 2020:8)

Berenguer (1999) ha abordado estas cuestiones esbozando una enseñanza de la lengua extranjera concreta basada en dos parámetros: el proceso traductor y la competencia traductora. Desde su punto de vista, el objetivo es preparar al alumno para alcanzar unos conocimientos activos y pasivos de la lengua extranjera suficientes para poder entender y traducir el texto. Esta finalidad se concreta en una serie de objetivos específicos que reflejan las competencias a las que hemos hecho referencia hasta el momento separadamente:

- Desarrollar la comprensión lectora.
- Estudiar la lengua extranjera desde la contrastividad, tomando como punto de referencia la primera lengua del alumno.
- Desarrollar la competencia cultural y hacer del futuro traductor un experto (también) en cultura.
- Preparar al alumno para la utilización de diccionarios y obras de consulta.
- Sensibilizar al alumno a la actividad traductora, tratando en clase de lenguas extranjeras aspectos relacionados con la traducción.

Aunque en este caso parece que se toma como referente la traducción directa, podemos observar que la mayor parte de los objetivos podrían ser comunes en el ámbito de la traducción inversa. Particularmente interesante para este estudio es el objetivo relacionado con la utilización de diccionarios y obras de consulta, esto es, «saber interpretar correctamente los diccionarios y utilizar los diccionarios y otras obras de consulta para la comprensión de textos y el desarrollo de otras actividades» (Hurtado, 1999b:23).

1.3.2 El proceso de traducción inversa

Si entendemos la traducción como un proceso mental, aceptamos la idea de que el traductor debe recorrer una serie de pasos o fases que le permiten realizar la transferencia desde el texto original al texto de llegada. Partiendo de este razonamiento, desde el nacimiento de la Traductología, varios autores se han preocupado por entender los procesos mentales que se ponen en marcha durante la tarea de traducción. A través de sus propuestas han intentado dividir el proceso traductor en diferentes etapas y explicar qué sucede en cada una de ellas. Por otro lado, desde el punto de vista de la Didáctica de la traducción, conocer cada una de las fases que componen este proceso es imprescindible: su identificación le permite al docente concentrarse en el desarrollo de las destrezas necesarias en cada una de ellas.

García Yebra (1982) considera que el proceso de traducción consta de dos fases: la comprensión del texto, momento en el cual se descodifica la lengua de origen y la reexpresión del mismo, cuando tiene lugar la producción de la información en la lengua de llegada. Sin embargo, otros autores tienen en cuenta una fase intermedia, de carácter no verbal, denominada “desverbalización” o “representación semántica” (Hurtado, 2001) o de “conversión” o “cambio de código” (Padilla, Macizo y Bajo, 2007).

Cabe señalar que varios autores han desarrollado modelos de traducción en los que proponen procesos más articulados. Así, por ejemplo, Larson en 1984, siguiendo el modelo de traducción basado en el significado, propuso ocho fases

en el proceso traductor: preparación, análisis, transferencia, primer borrador, revisión del primer borrador, comprobación de la traducción, ajuste de la traducción y preparación del documento final.

El modelo de Bell (1991), más adelante, describe una fase de análisis y otra de síntesis, y en cada una de ellas identifica un área operativa –sintáctica, semántica y pragmática– que filtra la información que llega a través del canal lingüístico. El aspecto innovador de su modelo es que relaciona las áreas operativas con la memoria a corto y largo plazo.

El modelo psicolingüístico de Kiraly (1995) pretende elaborar una teoría útil para la Didáctica de la traducción. Según el autor, los principales componentes de su modelo son las fuentes de información –la memoria a largo plazo, el *input* del texto origen y recursos externos–, el espacio de trabajo intuitivo –no controlable y subconsciente– y el centro de procesamiento controlado. Convierte así la mente del traductor en un sistema de procesos controlados e incontrolados que se basan en la información lingüística y extralingüística (Reimerink, 2005).

Por otro lado, Gouadec (2005) sintetiza el proceso de traducción en cuatro fases –fase prospectiva, fase pre-traducción, fase de traducción y fase de post-traducción– y organiza cada una de ellas en etapas, operaciones y habilidades.

La Teoría interpretativa de la traducción o Teoría del sentido, cuyos mayores representantes son Seleskovitch, Lederer (1984) y Delisle (2006), distingue cuatro fases en el proceso de traducción:

- La comprensión del sentido, fase en la cual el traductor, para entender mejor el mensaje que contiene el texto, utiliza todos sus conocimientos de la lengua original y sus conocimientos extralingüísticos.
- La desverbalización, en la cual el traductor conserva solo el sentido del texto original alejándose de la forma.
- La reexpresión, donde el traductor traslada el sentido, es decir, las ideas en el texto de llegada.
- La verificación, añadida por Delisle (2006) sucesivamente, en la cual el traductor encuentra una justificación a las soluciones encontradas y comprueba que cumpla con los requisitos del encargo.

Los autores nombrados hasta el momento proponen un esquema de fases del proceso traductor que hacen referencia fundamentalmente a la traducción directa, aunque su modelo teórico distingue el método directo del indirecto. Hurtado ya advertía de que «meter en el mismo saco la traducción directa y la traducción inversa» (1999b:23) es un error y basaba esta afirmación en el hecho de que ambos procesos necesitan activar habilidades diferentes por parte del individuo y que la relación entre estas habilidades no será la misma. La conclusión que deriva de sus

afirmaciones es que la formación en traducción inversa no puede perseguir los mismos objetivos ni basarse en la misma metodología que la traducción directa.

Como consecuencia, recientemente algunos teóricos de la traducción han desarrollado modelos en los que, si bien no diferencian las fases del proceso en la traducción directa o indirecta, sí consideran que desde un punto de vista didáctico habría que concentrarse más en una u otra, dependiendo de la dirección.

Este es el caso de Beeby (1996), que ha expuesto sus teorías acerca de las diferencias en cuanto al proceso traductor de ambos tipos de traducción, incidiendo en la especificidad de la formación de la traducción inversa al perseguir objetivos diferentes y, por tanto, necesitar una metodología propia.

Propongo este modelo para las clases de traducción inversa, pero sirve para cualquier direccionalidad. El proceso de la traducción es el mismo para todas las direcciones y para todas las combinaciones lingüísticas, en cada combinación el traductor tiene que saber cuál de las tres etapas es más problemática y necesita más atención. (Beeby, 1996:64)

La autora plantea qué objetivos debe perseguir la enseñanza de la traducción inversa (Beeby, 1996:65):

- Adquirir el metalenguaje necesario para hablar de la traducción a un nivel elemental.
- Comprender las etapas del proceso traductor (comprensión, desverbalización, reexpresión, verificación).
- Alcanzar un alto nivel de comprensión lectora en la lengua de partida, sabiendo reconocer las propias limitaciones.
- Saber redactar textos en la lengua de llegada gramaticalmente correctos y pragmáticamente adecuados.
- Utilizar técnicas básicas de documentación.
- Observar hábitos de trabajo.
- Conocer las diferencias tipográficas entre las dos lenguas.
- Conocer las diferencias léxicas entre las dos lenguas, en ciertos campos y registros.
- Familiarizarse con las tipologías textuales, sobre todo con los textos pragmáticos y los de campos y registros propios del mercado laboral.
- Conocer las diferencias discursivas entre las dos lenguas.
- Ampliar los conocimientos de las diferencias pragmáticas y semióticas entre las dos culturas.
- Reforzar la expresión oral para usos profesionales.

Asimismo, Kelly (1997), al describir las bases metodológicas de la asignatura Traducción general A-B⁷ confirma que la dificultad mayor para el estudiante de traducción, así como para el traductor profesional, radica en la fase de reexpresión del texto en la lengua de llegada.

Está claro que la diferencia básica entre estos dos tipos de traducción en un contexto formativo estriba en las diferentes dificultades que suponen para los estudiantes: la traducción directa suele presentar como primera dificultad para el estudiante la comprensión del texto origen, mientras que en el caso de la traducción inversa la dificultad mayor se traslada a la fase de reconstrucción del texto en la lengua término. No nos cabe duda de que esta dificultad es para casi todo estudiante y/o traductor profesional mayor que la presentada por la traducción directa (aunque pueden haber matizaciones), y de que esta misma dificultad limita (o debe limitar) el papel de la traducción inversa tanto en el mercado profesional como en la formación del traductor. (Kelly, 1997:174)

Una aportación relevante la encontramos en Neunzig y Grauwinkel (2007) a partir de la contribución experimental del grupo PACTE, en este estudio observan que los profesionales de la traducción ponen en marcha diferentes estrategias a la hora de realizar una traducción hacia su lengua materna o hacia una segunda lengua. El grupo establece que la toma de decisiones del traductor ante un problema dado puede basarse en el recurso de apoyo interno basado en los conocimientos almacenados en la memoria o un recurso de apoyo externo, es decir, fuentes documentales. El profesional, en el caso de la traducción inversa, hace un uso de recursos externos notablemente más elevado que en el caso de la traducción directa. Las autoras establecen una diferencia fundamental en los pasos que se siguen en cada una de las direcciones (Neunzig y Grauwinkel, 2007:2).

Mientras que en la traducción directa, los traductores seguían grosso modo, el modelo «clásico»:

análisis (lo) → documentación (lo/lm) → transfer (lm) → reformulación (lm)
en la traducción inversa parecen invertirse las fases:

análisis (lo) → reformulación (lo) → documentación (lo/lm) → transfer (lm)

La inferencia evidente que extraen Neunzig y Grauwinkel (2007:3) es la necesidad de reflexionar acerca de un modelo propio para la didáctica de la traducción inversa basado en 5 fases:

- FASE1: Aproximación al texto de cara a la traducción (recepción y análisis, código de la lengua original)
- FASE2: Preparación del texto original de cara a la traducción (reformulación, código de la lengua original)
- FASE3: Preparación de la traducción (documentación bilingüe, códigos de la lengua original y texto de llegada)
- FASE 4: Elaboración de la traducción (transferencia, código de la lengua de llegada)
- FASE 5: Revisión del texto traducido de cara al público.

Según Neunzig (2003:198), en la traducción inversa es fundamental lo que sucede en la fase de preparación en la cual el traductor anticipa los procedimientos y técnicas de reformulación; esta actividad en la traducción directa tiene lugar en la fase de “preparación del texto final”. En la fase sucesiva, el estudiante/profesional se ocupará de la búsqueda de equivalencias léxicas, sintagmáticas o colocaciones, entrando entonces en la fase de documentación en la que emplea todos los recursos a su disposición: «diccionarios monolingües, bilingües, glosarios, bases terminológicas, enciclopedias, corpus textuales, páginas web, etc.». El peligro surge cuando el estudiante no dispone de los criterios necesarios para elegir sus fuentes y cuando no es capaz de reconocer la calidad de estas, sus puntos fuertes y débiles. Un «uso inteligente» de los recursos implica una habilidad que el estudiante o profesional utiliza en la fase de documentación y que le permite emplear de forma eficaz los recursos disponibles –comenzando por los diccionarios–.

APROXIMACIÓN A LA COMPETENCIA TRADUCTORA: ALGUNAS APORTACIONES

La didáctica de la traducción tiene como finalidad la adquisición y desarrollo por parte del discente de los conocimientos, habilidades y capacidades necesarias para saber traducir, esto es, la adquisición y desarrollo de la competencia traductora (Zucchini, 2012). La definición de competencia traductora y el enfoque desde el que se concibe y describe son la base de los modelos didácticos que se aplican en la formación de traductores, por lo que su concepción representa un papel indiscutible en el marco de la enseñanza de la traducción. Al tratarse de un instrumento que define las destrezas del profesional de la traducción, la identificación de sus componentes ayuda a diseñar modelos de formación con objetivos concretos (Álvarez, 2012).

Según la propuesta de Campbell (1998), las tres aplicaciones posibles del concepto de competencia traductora¹ son: el desarrollo de modelos psicológicos del proceso de traducción, la evaluación sumativa de la traducción como producto y la didáctica de la traducción. Desde el punto de vista de esta última, la definición de la CT permite al docente establecer los objetivos de la formación. De esta manera, estructurar la competencia traductora en subcompetencias facilitará la identificación de los objetivos específicos y las actividades encaminadas a su desarrollo (Zucchini, 2012).

Cabe señalar que el estudio de la Traductología cognitiva propone la superación del concepto de competencia y la formulación del de pericia o conocimiento experto, es decir, el conjunto de conocimientos que el experto almacena en la mente permitiéndole resolver problemas complejos; la principal diferencia con respecto al concepto de competencia radica en que se alude asimismo al modo en que dichos conocimientos se almacenan y estructuran y la posibilidad de recuperarlos y utilizarlos (Muñoz, 2006:2).

Aunque el concepto de competencia traductora no haya alcanzado todavía unanimidad en cuanto a las subcompetencias que la integran, sí existe un amplio consenso por lo que respecta a su concepción y la existencia de sus componentes. En esta sección se revisan algunas de las definiciones de CT especial-

mente relevantes para el presente estudio al tratarse de modelos que conciben el componente instrumental como constituyente de la competencia traductora: Presas (§ 2.1), Kelly (§ 2.2), Hurtado (§ 2.3) y grupo PACTE (§ 2.4).

2.1 La competencia pretraductora y traductora, según Presas (1998)

En su modelo, Presas (1998) distingue entre la competencia pretraductora o «estadio inicial del aprendizaje» y una competencia traductora o «estadio final del aprendizaje». La primera reúne algunos conocimientos epistemológicos: de ambas lenguas de la traducción, culturales, enciclopédicos, temáticos y teóricos sobre la teoría de la traducción. Por otro lado, para definir la CT parte de la base de la competencia pretraductora y separa los conocimientos epistemológicos –que constituyen la competencia bilingüe– de los operativos que divide en tres:

- Competencias nucleares: se refieren a operaciones textuales e incluyen la recepción del TO, la constitución del proyecto final, y la producción del proyecto final.
- Competencias periféricas: se refieren a los instrumentos necesarios al traductor para completar la tarea como las fuentes de documentación.
- Competencias tangenciales: se refieren a los instrumentos de trabajo general como las tecnologías.

Su modelo componencial de CT se adhiere al desarrollado por el grupo PACTE y lo desglosa en 6 competencias –comunicativa, extralingüística, instrumental y profesional, psicofisiológica, de transferencia y estratégica– que a su vez están formadas por varios componentes entre los que se encuentra la competencia instrumental que incluye, entre otros, el conocimiento y uso de las fuentes de documentación. En la tabla 1 se presenta el modelo de Presas con el desarrollo de los componentes incluidos en cada competencia.

Tabla 1 - Modelo componencial de CT según Presas (1998:384).

Competencias	Componentes
La competencia comunicativa en las dos lenguas: sistema subyacente de conocimientos y habilidades necesarios para la comunicación lingüística.	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia gramatical • Competencia sociolingüística • Competencia discursiva

<p>La competencia extralingüística: sistema formado por los conocimientos acerca del mundo y de ámbitos particulares.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos teóricos sobre la traducción • Conocimientos biculturales • Conocimientos enciclopédicos • Conocimientos semánticos
<p>La competencia instrumental y profesional: formada por los conocimientos y habilidades relacionados con el uso de las herramientas propias del traductor y con el ejercicio profesional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos y uso de las fuentes de documentación • Conocimientos y uso de las nuevas tecnologías • Conocimiento del mercado laboral
<p>La competencia psicofisiológica: la habilidad para aplicar recursos psicomotores, cognoscitivos y actitudinales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades de lectura y escritura • Facultades cognoscitivas • Actitudes psicológicas
<p>La competencia de transferencia: integra a todas las demás.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia de recepción del TO • Competencia de elaboración del proyecto TT • Competencia de producción
<p>La competencia estratégica: son los procedimientos individuales conscientes y no conscientes utilizados para resolver los problemas encontrados.</p>	

La autora realiza una descripción de los cuatro factores básicos que constituyen para ella la competencia pretraductora: «la especialización de las destrezas lingüísticas, la configuración adecuada de la memoria, la flexibilización del mecanismo de alternancia lingüística, y el control del mecanismo de inferencia» (1998:133). Es fundamental tener en cuenta estos factores a la hora de desarrollar un diseño curricular en el ámbito de la didáctica de la traducción.

2.2 La competencia traductora más allá de la competencia lingüística, según el modelo de Hurtado (1996, 1999, 2001)

Saber traducir va más allá de la resolución de problemas de naturaleza lingüística. La autora establece una distinción entre las competencias específicas del

traductor y aquellas que posee cualquier persona que conoce dos idiomas o el ámbito temático en cuestión (1996). Saber traducir consiste en poseer una competencia traductora que se define precisamente como «la habilidad de saber traducir» (1996:39) y se descompone en una serie de subcompetencias:

- La competencia comunicativa en las dos lenguas, que incluye una competencia de comprensión en la lengua de partida y una competencia de expresión en la lengua de llegada.
- Una competencia extralingüística, en la que incluye el conocimiento enciclopédico, cultural y temático.
- Una competencia relacionada con las aptitudes necesarias para comprender y producir textos. En un estudio posterior (1999a) denominará “competencia estratégica” y la describirá como aquella competencia que abarca el empleo de procedimientos conscientes e individuales en la resolución de problemas durante el proceso traductor según las necesidades específicas del encargo.
- Una competencia de “transferencia” donde relaciona el saber comprender el texto original y volver a expresarlo en la lengua de llegada teniendo en cuenta la finalidad de la traducción y las características del destinatario. Esta competencia incluye la habilidad de saber separar las dos lenguas y culturas y saber enfrentarse a diferentes tipologías textuales.
- Una competencia “profesional” o de “estilo de trabajo” donde se enmarcan las habilidades exclusivas de la traducción como profesión: documentarse, utilizar las nuevas tecnologías, conocer el mercado laboral.

Las dos primeras subcompetencias se extienden a cualquier persona que domine dos o más lenguas o a cualquier individuo con los conocimientos extralingüísticos adecuados; son condiciones necesarias para ser traductor y están relacionadas con el conocimiento declarativo. Las dos últimas, las relaciona con el conocimiento operativo del traductor y representan la diferencia entre la competencia traductora y la competencia lingüística (Hurtado, 1996).

En un trabajo posterior, Hurtado (1999b) añade un componente psicofisiológico relacionado con los recursos y habilidades psicológicas del traductor (es decir, la memoria, la creatividad y el razonamiento lógico entre otros) y los mecanismos fisiológicos.

Como veremos a continuación (§ 2.4), en un primer momento, considere la subcompetencia de transferencia como la subcompetencia central. Pero este modelo holístico ha ido modificándose en función de los resultados de la prueba exploratoria realizada por el grupo PACTE, donde aparece integrado su modelo.

2.3 La competencia traductora como base para el diseño curricular, según el modelo de Kelly (2002)

Kelly (2002:14) presenta un modelo de CT especificando que sirve como base «para el diseño curricular y la planificación de contenidos y metodología en el marco de la formación universitaria de traductores, aunque no excluimos que pueda tener otra utilidad». Define la CT como una «macrocompetencia constituida por un conjunto de capacidades, destrezas, conocimientos y actitudes» (2002:14) que caracteriza a los traductores profesionales e intervienen en el proceso traductor y la divide en un conjunto de siete subcompetencias:

- Subcompetencia comunicativa y textual en al menos dos lenguas y culturas.
- Subcompetencia cultural: conocimientos enciclopédicos valores, mitos, percepciones, creencias y comportamientos y sus representaciones textuales.
- Subcompetencia temática: conocimientos básicos sobre los campos temáticos en los que trabaja el traductor.
- Subcompetencia instrumental profesional: uso de fuentes documentales de todo tipo, la búsqueda de terminología y la gestión de glosarios, bases de datos etc., manejo de las aplicaciones informáticas y otras herramientas, conocimientos básicos para la gestión del ejercicio profesional.
- Subcompetencia psicofisiológica: la confianza en sí mismo, la capacidad de atención, de memoria, etc.
- Subcompetencia interpersonal: capacidad para interrelacionarse y trabajar profesionalmente en equipo.
- Subcompetencia estratégica: procedimientos que se aplican a la organización y realización del trabajo, a la identificación y resolución de problemas y a la autoevaluación y revisión.

En su modelo de competencia traductora, Kelly (2002) ilustra las diferentes competencias representadas en una pirámide de base hexagonal en la que cinco de las competencias se relacionan con la competencia estratégica, en el vértice.

Al igual que Pym (1992), considera que no todas las subcompetencias son exclusivas del traductor profesional, sino que algunas las comparte con otros profesionales. La idiosincrasia del traductor radica en las interrelaciones que se crean entre las diversas subcompetencias durante el proceso de traducción.

A partir de su definición de la CT y su desglose en las diferentes subcompetencias la estudiosa establece unos objetivos generales para la formación de traductores encaminados a desarrollar cada una de las subcompetencias y, por ende, la CT. Con esta finalidad, selecciona una relación de objetivos generales distribuidos en correspondencia con las subcompetencias definidas.

Tabla 2 - Objetivos generales en la formación de traductores según Kelly (2002:17).

Subcompetencias	Objetivos generales
Subcompetencia comunicativa y textual	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar la capacidad para comprender y analizar textos escritos y orales de diferentes tipos y campos en las dos lenguas de la traducción. • Desarrollar la capacidad para producir textos, escritos y orales, de diferentes tipos y campos en las dos lenguas de la traducción • Dar a conocer las características y las convenciones de los principales géneros y subgéneros textuales presentes en el mercado profesional en todas las lenguas de la traducción.
Subcompetencia cultural	<ul style="list-style-type: none"> • Dar a conocer las principales instituciones de las culturas de las lenguas de la traducción, en su contexto histórico y social. • Dar a conocer los valores, mitos, percepciones y creencias compartidos por las diversas culturas de las lenguas de la traducción. • Hacer comprender las relaciones existentes entre las culturas y sus textos
Subcompetencia temática	<ul style="list-style-type: none"> • Dar a conocer los principales enfoques teóricos, autores y publicaciones especializadas de la traducción. • Dar a conocer los conceptos básicos, la estructuración interna de las disciplinas centrales al mercado de la traducción profesional. • Dar a conocer las fuentes de documentación propias de cada uno de ellos.
Subcompetencia instrumental profesional	<ul style="list-style-type: none"> • Saber identificar, valorar la fiabilidad y utilizar las diferentes fuentes de documentación para la traducción y la interpretación. • Saber organizar y realizar la búsqueda de terminología, valorar la fiabilidad y gestionar recursos terminológicos. • Saber manejar las principales aplicaciones informáticas de utilidad para la traducción y la interpretación.

Subcompetencia psicofisiológica	<ul style="list-style-type: none"> • Dar a conocer otras herramientas profesionales. • Dar a conocer el mercado local, regional, nacional e internacional de la traducción. • Dar a conocer las principales pautas para evaluar la calidad de traducciones en diferentes situaciones. • Hacer comprender el funcionamiento del mercado profesional de la traducción. • Dar a conocer la deontología de la traducción y el papel de la traducción en la sociedad. • Dar a conocer las principales asociaciones profesionales nacionales e internacionales.
Subcompetencia psicológica	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar un autoconcepto de traductor/intérprete. • Fomentar el nivel de confianza. • Fomentar la automatización de las tareas más habituales de la traducción. • Fomentar la capacidad de «monitorización» de la propia actividad. • Fomentar la capacidad de atención. • Fomentar la memoria.
Subcompetencia interpersonal	<ul style="list-style-type: none"> • Dar a conocer las diferentes relaciones interpersonales que intervienen en el proceso de la traducción. • Saber trabajar en equipo con los diferentes profesionales que intervienen en la actividad traductora. • Preparar para saber tratar de forma profesional con otras personas involucradas, tales como clientes, iniciadores, intermediarios comerciales, etc. • Preparar para justificar las decisiones tomadas. • Preparación para la resolución de posibles conflictos.
Subcompetencia estratégica	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar la capacidad para organizar el propio trabajo y el trabajo en equipo. • Desarrollar la capacidad para identificar problemas. • Desarrollar la capacidad para buscar y evaluar diferentes soluciones a los problemas identificados. • Desarrollar la capacidad para la autoevaluación y la autorrevisión.

De especial interés para el presente estudio son los objetivos establecidos para desarrollar la subcompetencia instrumental, esto es, la identificación, valoración y gestión de los recursos instrumentales, en concreto, terminológicos, objeto de nuestro estudio.

2.4 La adquisición de la competencia traductora, según el grupo PACTE: estudio empírico experimental (2000, 2005, 2017)

El grupo PACTE ha invertido gran parte de su actividad de investigación en el estudio empírico-experimental de la competencia traductora y su adquisición en la traducción escrita desde dos perspectivas: la del proceso y la del producto de traducción. Al igual que Hurtado, coordinadora del grupo, parte de la premisa de que la competencia traductora es cualitativamente distinta de la competencia bilingüe o lingüística, a la que considera uno de los componentes que forman la competencia traductora. Para el grupo, la CT posee cuatro rasgos que la diferencian de la competencia bilingüe (PACTE, 2000, 2005):

- Se trata de un conocimiento experto, es decir, no la comparten todas las personas que hablan dos lenguas.
- Se trata de un conocimiento operativo, no declarativo².
- Está constituido por una serie de subcompetencias interrelacionadas.
- El componente estratégico es fundamental.

La CT aparece constituida por 5 subcompetencias³ y cada una de ellas activa una serie de componentes psicofisiológicos (PACTE, 2005):

- Subcompetencia bilingüe. Se refiere al conocimiento necesario para comunicar en dos idiomas. Contiene:
 - la habilidad para controlar las interferencias entre las dos lenguas,
 - el conocimiento pragmático, sociolingüístico, textual, gramatical y léxico en las dos lenguas.
- Subcompetencia extralingüística. Se refiere al conocimiento declarativo implícito y explícito del mundo en general y de determinadas áreas en particular. Incluye:
 - el conocimiento bicultural,
 - el conocimiento enciclopédico,
 - el conocimiento del campo.
- Subcompetencia del conocimiento de transferencia. Se refiere al conocimiento declarativo implícito y explícito de lo que es una traducción y los diferentes aspectos de la profesión del traductor. Incluye:

- cómo funciona la traducción y los tipos de problemas,
 - el conocimiento sobre la práctica de la profesión.
- Subcompetencia instrumental. Se refiere al conocimiento procedural relacionado con el uso de los recursos de documentación y las tecnologías de la información y comunicación que se aplican a la traducción.
- Subcompetencia estratégica. Se refiere al conocimiento procedural que garantiza la eficiencia del proceso de traducción y la resolución de problemas. El grupo PACTE la considera fundamental porque crea las relaciones entre las demás subcompetencias y controla el proceso de traducción, entre otros factores, se encarga de activar las diferentes subcompetencias y los mecanismos de compensación entre ellas, en el año 2000 ya ocupa un lugar central en el modelo por su papel regulador.
- Componentes psico-fisiológicos.

LA COMPETENCIA LEXICOGRÁFICA COMO COMPONENTE DE LA COMPETENCIA INSTRUMENTAL

Como se ha podido comprobar en el apartado 2, en todos los modelos presentados, la CT se desglosa en una serie de componentes entre los que encontramos la competencia instrumental con diferentes denominaciones: para Presas es la “competencia instrumental y profesional”, para Kelly la “subcompetencia instrumental profesional”, para Hurtado la “competencia profesional” o “estilo de trabajo” y para el grupo PACTE la “subcompetencia instrumental”, que la define como

un conocimiento predominantemente procedimental relacionado con el uso de fuentes de documentación y tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la traducción: diccionarios de todo tipo, enciclopedias, libros de gramática, guías de estilo, textos paralelos, corpus electrónicos, buscadores, etc. (PACTE 2003:59).

Las subcompetencias en las que se divide la competencia traductora son iguales en la traducción directa y la traducción inversa. La diferencia fundamental radica en el grado de desarrollo de las diferentes subcompetencias y las relaciones que se establecen entre ellas durante el proceso traductor. Rodríguez y Schnell (2003) recuerdan que no existe un dominio absoluto de la competencia lingüística y la competencia pragmático-discursiva ni siquiera en la lengua materna. A partir de esta premisa, las autoras sugieren que en la traducción inversa se potencien la competencia lingüística y cultural y el desarrollo de las competencias que ayuden a equilibrar y a colmar las inevitables lagunas e insuficiencias. En este sentido, la competencia instrumental juega un papel fundamental.

El grupo PACTE, en su estudio experimental de 2011, utiliza la variable denominada «Use of Instrumental Resources variable (UIR)», definida por el grupo como el conjunto de estrategias de documentación que se emplean al consultar recursos en formato electrónico (Kuznik y Olalla-Soler, 2018),

estrechamente relacionada con el desarrollo de la subcompetencia instrumental.

El alumnado actual tiene acceso a un amplio abanico de recursos de documentación electrónica y en línea. Sin embargo, de este potencial beneficio nacen una serie de dificultades que Kuznik y Olalla-Soler (2018)¹ dividen en:

- Definir la información requerida, es decir, qué buscar.
- Definir la estrategia para encontrar la información, es decir, cómo buscar.
- Seleccionar las fuentes de documentación de calidad, es decir, dónde buscar.
- Planificar la búsqueda en relación con el tiempo empleado y la calidad de la información detectada, es decir, cuánto buscar.

Los resultados de este interesante estudio confirman la importancia del uso de este tipo de recursos. Comparando la actividad de los sujetos estudiados –un grupo de traductores profesionales y un grupo de profesores–, se reveló que el grupo de traductores utilizó mayor cantidad y variedad de recursos y búsquedas. Este resultado confirma que el grupo de profesionales activa con mayor frecuencia la denominada subcompetencia instrumental para producir traducciones de mejor calidad. Durante la investigación se analizaron diferentes parámetros sobre la cantidad de recursos utilizados, el tiempo dedicado a su consulta y la variedad en las búsquedas de los mismos sujetos estudiados a lo largo de 4 años, entre los resultados destaca el hecho de que los grupos que realizaban ejercicios de traducción inversa emplearon una mayor cantidad de recursos electrónicos.

Entre los recursos considerados en el estudio experimental aparecen en primer lugar los motores de búsqueda –principalmente Google–, seguidos de diccionarios bilingües, en línea o en CD-ROM, diccionarios monolingües, diccionarios de sinónimos, enciclopedias, bases de datos y corpus en línea o en formato CD-ROM, portales especializados o de campos específicos (Kuznik y Olalla-Soler, 2018:11).

Como se puede comprobar, entre las principales fuentes de documentación empleadas por profesores y traductores profesionales aparecen en un lugar destacado los diccionarios bilingües y monolingües.

Anteriormente, Nord (2002, como se citó en Bergenholtz y Gouws, 2010) en un estudio dirigido a estudiar los recursos empleados por los traductores profesionales había establecido los porcentajes de las consultas realizadas:

Tabla 3 - Porcentaje de uso de los recursos documentales por traducciones profesionales (basado en Nord, 2002).

Recursos	Porcentaje
Diccionarios especializados monolingües y bilingües	31.3%
Diccionarios bilingües generales	19.3%
Búsqueda en textos	13.3%
Diccionarios monolingües generales	11.3%
Personas	6.4%
Enciclopedias especializadas	6.0%
Glosarios propios	5.2%
Enciclopedias generales	2.2%
Diccionarios de sinónimos	2.0%
Otros diccionarios monolingües especializados	1.8%
Atlas / Crónicas	0.8%
Otros diccionarios bilingües especializados	0.4%

También en este caso se advierte que entre los recursos más empleados por los traductores profesionales se encuentran los diccionarios monolingües y bilingües, generales y especializados (esto depende del texto propuesto en el estudio).

De aquí se deduce que la habilidad de aprovechar al máximo la información contenida en el diccionario, ya sea para afrontar los problemas de traducción que el estudiante encuentra en la fase de preparación del texto original durante la actividad de traducción, ya sea en la fase de revisión para hallar la solución definitiva. Por lo tanto, el desarrollo de una competencia lexicográfica durante la formación de los estudiantes de traducción se vuelve absolutamente necesaria.

La habilidad o destreza del uso de los diccionarios como recurso en el proceso de traducción es uno de los componentes de la competencia –o subcompetencia– instrumental. Esta destreza, a la que de ahora en adelante se denominará competencia lexicográfica², encuentra sus orígenes conceptuales en la didáctica de las lenguas, pero a la vez es indispensable en la didáctica de la traducción. En esta sección se presentarán, en primer lugar, algunas contribuciones acerca de la competencia lexicográfica en la didáctica de las lenguas (§ 3.1) y en la didáctica de la traducción (§ 3.2) con el objetivo de proporcionar al lector una definición lo más completa posible de lo que en este estudio se entiende por competencia lexicográfica su relación y con el error en traducción.

3.1 La competencia lexicográfica en la didáctica de lenguas

El término “competencia lexicográfica” aparece principalmente en el ámbito de la enseñanza de la lengua materna o de segundas lenguas. En este ámbito, las alusiones a dicha competencia son frecuentes, aunque no se ha proporcionado una definición aceptada por todos. Sin embargo, se coincide en reconocer que uno de los recursos más útiles para los estudiantes de una lengua extranjera es el diccionario, obra a la que se le atribuye un valor didáctico, consideración que ha sido puesta de manifiesto de manera continuada por docentes y lexicógrafos. Es labor del docente y objetivo formativo, por lo tanto, enseñar al alumnado a sacar el máximo provecho de estas obras y que elijan en cada momento el diccionario más adecuado para satisfacer sus necesidades (Prado, 2005). Una de las principales tareas del docente es entrenar a los alumnos en el uso de los diccionarios de todo tipo, informarles sobre su contenido y que reconozcan su valor, así como en el reconocimiento de las ventajas y desventajas de su empleo.

Para desarrollar esta competencia son necesarias formación y práctica. Los docentes observan que los estudiantes universitarios no conocen los tipos de diccionarios que tienen a su disposición y la información que estos pueden ofrecerles, en la mayoría de los casos limitan sus investigaciones a diccionarios monolingües y bilingües en línea y a menudo, aunque sean capaces de encontrar la información que buscan, no saben cómo interpretarla o aplicarla. Sin embargo, sabemos que los repertorios lexicográficos suelen representar una ayuda para el lector por lo que respecta a la vigencia verbal, los usos de los lemas y de sus acepciones, los usos fraseológicos y, en general, las diferencias de significado (Pérez Vázquez, 2003). Estas son algunas de las conclusiones derivadas de las investigaciones prácticas cuyo objetivo principal era profundizar en la adquisición de la competencia lexicográfica (Tomović, Bilandžija y Kostić-Tomović, 2018).

Scholfield (1981), Nation (2001) y Thornbury (2002) afirman que, en el ámbito de la enseñanza de inglés como segunda lengua, los errores léxicos despuntan con creces entre otro tipo de errores. Scholfield (1981) establece una tipología de errores que el alumno podría corregir haciendo uso del diccionario.

Entre estos destacan:

- Errores de significado. Puede representar un problema principalmente en las palabras polisémicas.
- Errores de gramática. Scholfield (1981:37) los denomina «grammatical errors with lexical connections» y los distingue de otros que son meramente gramaticales y, por tanto, no se pueden tratar con la ayuda del dic-

cionario. La interferencia con la lengua origen del alumnado es la fuente principal de este tipo de error.

- Errores con palabras y expresiones con alta carga idiomática. Su significado no es transparente y el lector no lo puede deducir a simple vista. Las colocaciones, las restricciones semánticas y sintácticas entrarían dentro de esta categoría, así como las limitaciones estilísticas y las variedades a menudo indicadas en las etiquetas de uso de las obras lexicográficas.
- Errores de ortografía y morfología de las palabras.
- Los falsos amigos. La causa principal es la interferencia con la lengua materna.

Algunas preguntas formuladas por la crítica intentan poner en relación la información contenida en las obras lexicográficas con los errores que se cometen en la producción de textos –actividad codificadora–: ¿se puede inferir que algunos de estos errores podrían subsanarse o evitarse desarrollando en los estudiantes la capacidad de reconocer las posibilidades de uso de los diccionarios y de evaluar coherentemente la calidad y utilidad de los datos que ofrece la obra (Camacho, 2018)? ¿Qué habilidades o destrezas componen la competencia lexicográfica?

Por un lado, Egido y Meliss (2017) establecen tres competencias básicas en las que se apoya la competencia lexicográfica en la enseñanza de lenguas extranjeras. Aunque su estudio se limita a los diccionarios bilingües, en nuestra opinión, es posible su aplicación en otros ámbitos, incluido el de la Didáctica de la traducción:

- La selección del diccionario bilingüe –o DB³– adecuado según la situación comunicativa.
- La consulta y desambiguación en el contexto de la recepción en L2 (distinción entre homógrafos y acepciones, información sobre el estilo y el registro, reconocimiento de las marcas diacríticas), por tanto, desde una perspectiva descodificadora.
- La selección y uso del equivalente en el contexto de la producción y traducción en la L2, por tanto, desde una perspectiva codificadora.

A las competencias básicas mencionadas se le puede añadir las siguientes destrezas o habilidades (Kostić-Tomović, 2017 cit, en Pejovic, 2020):

- La capacidad de identificar un problema (uso, acepción, colocaciones, etc.).
- La capacidad de reconocer el carácter del problema.
- La capacidad de elegir un diccionario adecuado.
- La capacidad de encontrar la información necesaria en un diccionario e interpretar la información que proporciona.

3.2 La competencia lexicográfica en la didáctica de la traducción

Como se ha evidenciado en la sección precedente, el grupo PACTE en sus estudios empírico-experimentales señala la competencia instrumental como una subcompetencia de la CT y la define como el «predominantly procedural knowledge related to the use of documentation resources and information and communication technologies applied to translation (dictionaries of all kinds, encyclopaedias, grammars, style books, parallel texts, electronic corpora, search engines, etc.)» (2017:320). En el caso de la traducción inversa, la capacidad de documentarse y usar las nuevas tecnologías puede tener un papel compensatorio que ayude a colmar las insuficiencias lingüísticas inevitables en una segunda lengua.

El uso del diccionario durante el proceso traductor, es decir, qué diccionario utiliza el traductor en sus diferentes fases de trabajo y cómo lo emplea ha sido ampliamente estudiado por la crítica. Aunque es fácil imaginar el papel relevante del diccionario para evitar determinados errores durante la actividad traductora cuando se realiza hacia una lengua extranjera, actualmente, no son muchos los estudios que centran su atención específicamente en el concepto de competencia lexicográfica y su relación con el proceso traductor en el marco de la traducción inversa.

En opinión de Hurtado (2013:307) «la presencia de errores implica deficiencias en alguna subcompetencia y/o un mal desarrollo del proceso traductor». La autora explica que un error en traducción puede deberse a una deficiencia en las competencias lingüística o extralingüística, en la competencia de transferencia, en la competencia estratégica o en la competencia instrumental. Esta última incluiría deficiencias o inexperiencia en el uso de la documentación o de las herramientas informáticas.

Cuando se describe la competencia instrumental, los diccionarios se encuentran entre las principales fuentes consultadas tanto por el traductor profesional como por el estudiante en formación. Sin una adecuada preparación lexicográfica se acentúan y se vuelven crónicos los errores típicos de los estudiantes. La causa primera es que, para el discente, cualquier hallazgo en estas fuentes de documentación es válido y lo consideran la solución ideal sin tener en cuenta las características del texto.

Es inevitable establecer una relación estrecha entre la competencia lexicográfica y el proceso traductor e incluso relacionar el desarrollo de dicha habilidad en cada una de las fases de la tarea traductora.

En una investigación llevada a cabo por Meyer (1988), en la que se recogen textos resultantes de traducciones inversas de textos no especializados –de inglés a francés– en el ámbito de la enseñanza de lenguas se detectan varios problemas.

Estos, en su opinión, derivan de una escasa efectividad de los diccionarios bilingües existentes en relación con la traducción. Para ello, la autora propone como marco teórico para la formación un estudio de los principios lexicográficos de los DB combinados con un análisis de las necesidades del estudiante de traducción inversa.

Otra investigación destacada es el estudio de Roberts (1990), en el que la autora evidencia el uso irreflexivo que hacen los estudiantes de traducción de los diccionarios –en concreto, del DB–.

Dos años más tarde, Roberts (1992:53) propone una metodología basada en cuatro objetivos para fomentar la competencia lexicográfica:

- Familiarización con los diferentes tipos de unidades léxicas.
- Familiarización con los diferentes tipos de diccionarios⁴.
- Familiarización con los formatos de entrada.
- Ilustración de las vías para combinar análisis del texto, traducción y consulta del diccionario.

A pesar de que los anteriores estudios se ocupan de la relación entre la Lexicografía y la disciplina de la traducción, en ninguno de ellos se especifica cómo se desarrolla en el aula la competencia lexicográfica y cómo puede relacionarse con las diferentes fases del proceso traductor.

Para proponer una metodología específica que relacione esta habilidad con la tarea traductora, en primer lugar, parece oportuno estudiar qué uso se hace del diccionario en cada una de las fases del proceso de traducción, esto es, durante la fase de comprensión, de verbalización, reexpresión y revisión.

Un ejemplo de tarea para desarrollar la competencia lexicográfica lo encontramos en Presas (1999). Los objetivos que se propone la autora son los siguientes:

- Que los alumnos usen todo tipo de diccionarios.
- Que lo hagan estratégicamente, extrayendo la mayor cantidad de información posible en relación con los problemas de traducción encontrados.

Para ello, sugiere diferentes actividades encaminadas por un lado a la reflexión sobre las características y finalidades de los diccionarios, así como su utilidad concreta, y por otro a la consulta guiada de dichas obras.

A este respecto, algunos autores (Calvi y Calvo, 2014) apuntan que sería de gran utilidad que la asignatura de documentación de los planes de estudios de Traducción fuera impartida por un docente familiarizado con el ámbito de la traducción en vez de un docente con un perfil bibliotecario.

Una vez examinadas las diferentes propuestas de definición y teorización de la competencia lexicográfica es posible extraer una definición aplicable a este estudio y describir cómo se relaciona con el proceso traductor.

Como ya se ha apuntado, la competencia lexicográfica en el ámbito de la traducción es uno de los componentes de la competencia instrumental (PACTE, 2017), que a su vez forma parte de la competencia traductora. La competencia lexicográfica, sin embargo, no solo está relacionada con el ámbito de la traducción, sino que también es una habilidad que se aplica al campo del aprendizaje de lenguas. Teniendo en cuenta las diferentes propuestas estudiadas en estas dos últimas secciones (Scholfield, 1981; Egido y Meliss, 2017; Engelberg y Lemnitzer, 2009; Camacho, 2018) se puede proponer una definición de competencia lexicográfica como la que sigue: la habilidad de aprovechar al máximo el potencial de un diccionario; no se desarrolla de manera espontánea, sino que necesita formación y entrenamiento. Esta competencia se puede desglosar a su vez en diferentes destrezas:

- Capacidad de identificar un problema (de descodificación o de codificación).
- Capacidad para seleccionar el diccionario adecuado a la tarea comunicativa reconociendo las características del diccionario y evaluando la calidad y utilidad de los datos que ofrece la obra.
- Capacidad para realizar la consulta y desambiguación adecuados: distinguir entre homógrafos y acepciones, tener en consideración la información sobre el estilo y el registro, reconocer el significado de las marcas diacríticas.
- Reconocer y extraer toda la información explícita e implícita que el diccionario ofrece: información ortográfica, semántica, gramatical, sintáctica, limitaciones estilísticas y variedades, colocaciones, falsos amigos etc.

Y otros aplicados exclusivamente a la tarea traductora:

- Capacidad para seleccionar el equivalente adecuado al contexto del texto original y del texto de llegada.

Por otro lado, desde el punto de vista lexicográfico, un diccionario debería definir claramente sus contenidos, pero sobre todo su finalidad, para facilitar la tarea del alumnado. Es decir, como señala San Vicente (2017), las obras lexicográficas, en general, deberían explicitar si su finalidad es el aprendizaje de una primera lengua, de una lengua extranjera o la traducción; en los dos primeros casos, el diccionario tendrá más posibilidades de cumplir su función didáctica si su usuario está bien definido, así como los ámbitos descriptivos de la lengua; en el caso de un diccionario para traductores podrá ir dirigido a estudiantes, traductores profesionales, traductores literarios o científicos. Asimismo, deberá especificar si su función es meramente pasiva o también persigue una finalidad activa⁵.

EL ERROR EN LA DIDÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN

La definición de “error”¹, ya sea en la didáctica de las lenguas como en la práctica de la traducción es una tarea que aún no ha llegado a resolverse satisfactoriamente. Por lo que se refiere a la práctica de la traducción, falta unanimidad en el concepto que tratamos, ya que cada modelo teórico propone una definición y clasificación del error en el ejercicio de la traducción. Esta complejidad de modelos se refleja también en la terminología ya que no todos los autores, como veremos, utilizan el término “error” para describir el mismo fenómeno. Tal y como indica Magris (2005:16), Hatim y Mason circunscriben el empleo de “error” a las discordancias entre significados connotativos entre el texto de origen –o TO²–y el texto de llegada –o TLL³– o a una violación del sistema lingüístico de llegada. Los demás casos non pueden ser considerados tales al tratarse de expresiones de juicios de valor acerca de la adecuación o menos de determinadas elecciones. Otros autores distinguen entre el término “error” y el de “falta”, este último se refiere a los defectos causados por problemas relacionados con el cansancio o el despiste. Otros, como Hurtado prefieren hablar de “inadecuación” o “equivalencia inadecuada”, o, en el caso de Nord, emplearan una terminología diferente dependiendo de si afecta al texto original –“error”– o al texto de llegada –“falta”–; desde los enfoques lingüísticos, un error consistiría en una desviación de la norma gramatical.

Sin embargo, parece que existe un acuerdo sobre algunas características relativas al concepto de error; en primer lugar, podríamos afirmar que la noción de error se encuentra estrechamente vinculada a la tarea de evaluación. Las primeras definiciones que se propusieron partieron de los enfoques lingüísticos de la traducción y se movían exclusivamente en un ámbito lingüístico y, por tanto, en estrecha relación con el concepto de norma. El error, por consiguiente, consistía en una determinada violación de la norma lingüística sin tener en cuenta el carácter funcional de la traducción.

Los posteriores enfoques textuales en Traductología, según recoge Magris (2005), relacionaban el error con la violación del método traductor, es decir,

aparecía ya su relación con el texto y no se encontraba vinculado exclusivamente a una norma lingüística.

Posteriormente, las teorías funcionalistas se alejan del texto original en su evaluación de la traducción y relacionan el error con la función comunicativa del texto de llegada, que puede no coincidir con la del texto de partida. De acuerdo con Magris (2005), también las teorías funcionalistas han recibido numerosas críticas debido a la flexibilidad de su concepción, y en las últimas décadas algunos autores han afrontado la espinosa cuestión desde la perspectiva del doble análisis: texto de llegada y texto de partida.

Si consideramos la perspectiva pedagógica, es igualmente importante tener en cuenta considerar la finalidad “terapéutica” de la evaluación: la identificación y corrección de los errores. Esta labor tendrá objetivos diferentes a los que persigue la evaluación de una traducción profesional, donde el fin es “diagnóstico” –identificar los errores– (Nord, 1996). En las traducciones realizadas en un contexto didáctico la importancia del error, según la autora, dependerá del encargo de traducción y de lo que se desea evaluar con el ejercicio; en este sentido, y partiendo de una concepción positiva del error, su identificación ayuda al docente a adoptar una metodología didáctica consecuente con las dificultades de los estudiantes. En el caso de la traducción inversa, el error lingüístico, por ejemplo, podría clasificarse como grave si la corrección lingüística resultara ser el objetivo del ejercicio de traducción.

En segundo lugar, en este capítulo se presentan algunos de los autores cuyas aportaciones sobre el error en el ámbito de la Traductología han sido significativas y que han elaborado una clasificación de los errores en el ámbito de la traducción en las últimas décadas desde un punto de vista más amplio que el enfoque puramente lingüístico. A pesar de que las contribuciones relevantes han sido numerosas y heterogéneas⁴, se presentan a continuación únicamente aquellas investigaciones que han ayudado a conformar el modelo de identificación de errores empleado en el análisis (§ 4.1) con el fin de proponer una taxonomía propia empleada en el estudio de nuestro corpus (§ 4.2).

4.1 Clasificación de errores en la didáctica de la traducción

4.1.1 El error encubierto y el error patente en House (1977, 1980)

House (1977) se apoya en un modelo pragmático-funcional afirmando que la esencia de la traducción consiste en la conservación del sentido. Para la autora, la traducción consiste en la sustitución de un texto en una determinada lengua por

otro en la lengua de llegada equivalente a nivel pragmático y semántico. Cuando dicha equivalencia funcional no se respeta se produce un error encubierto. A partir de esta idea, establece una neta distinción entre el error encubierto y el error patente.

El error de traducción o *error encubierto* según su terminología consiste, por tanto, en no lograr una equivalencia *funcional*, y se denominan “encubiertos” porque, al igual que los *errores de traducción* en Palazuelos *et al.* (§ 4.1.3), sin una comparación con el texto original no sería posible detectarlos. Los *errores patentes*, en cambio, son el resultado de una deficiente competencia lingüística y se dividen en:

- Faltas básicas de equivalencia denotativa entre el texto original y el de llegada.
- Errores de redacción en la lengua de llegada (gramática, sintaxis, etc.).

Estos últimos han recibido mucha atención debido a que son más fáciles de detectar.

4.1.2 El error absoluto y el error relativo en Gouadec (1981, 1989)

Gouadec intenta superar las categorías tradicionales –contrasentido, falso sentido, sin sentido, barbarismo, etc.– que, en su opinión no explican los mecanismos que producen los errores ni los efectos que provocan. La definición que proporciona del error en traducción hace referencia a la «distorsión injustificada de un mensaje y/o de sus características» (Gouadec, 1989:34) y lo que le interesa es el impacto que este produce, que puede ser absoluto o relativo.

Sobre la base de esta definición distingue dos tipos de error: el absoluto y el relativo, entre los primeros reconoce las transgresiones injustificadas de las reglas de gramática cultural, lingüística y de uso. Los relativos, sin embargo, hacen referencia a uno o más factores del encargo de traducción y pueden tener un origen externo –como, por ejemplo, el marco cronológico, geográfico, los destinatarios, las finalidades, etc.– o interno –objetivo, tema, etc.–.

Gouadec (1981) se propone eliminar la subjetividad en su sistema de evaluación, para ello dicta unos parámetros que se aplican a la clasificación del error:

- Especificar la naturaleza del error (aunque no añade nuevas categorías a las ya estudiadas por las teorías tradicionales).
- Especificar el rango del elemento afectado por el error.
- Especificar el papel del elemento según su importancia.
- Especificar la vocación del elemento afectado.

Las críticas que ha recibido el autor señalan que la subjetividad es muy difícil de eliminar del proceso de evaluación; asimismo, se ha subrayado que en el gran

número de categorías de error que sugiere su sistema no tiene en cuenta los factores semióticos y pragmáticos (Waddington, 2000).

4.1.3 Errores de habla y errores de traducción en Palazuelos *et al.* (1992)

Palazuelos, Vivanco, Hormann y Garbarini distinguen entre “errores de habla” y “errores de traducción”. Los primeros se relacionan con la producción de textos mientras que los segundos tienen que ver con la reproducción. Un error de traducción, por lo tanto, consistiría en «la falta o el incumplimiento con el “saber” reproducir en una lengua de llegada, el contenido textual dado en una lengua fuente» (Palazuelos *et al.*, 1992:68). La única forma de identificar estos errores es realizar una comparación entre el texto original y el texto meta.

Palazuelos *et al.* plantean una taxonomía de errores de traducción a través de las siete relaciones posibles entre el contenido del texto original y el de llegada (Waddington, 2000):

- Sentido equivalente.
- Sentido diferente.
- Sentido ininteligible.
- Sentido ampliado.
- Sentido restringido.
- Sentido emparentado.

Sin embargo, reconocen que algunos traductores pueden cometer también errores de producción.

4.1.4 El error binario y el error no binario en Pym (1992)

Pym afirma que la identificación y el análisis de errores de traducción requieren un marco conceptual sólido, por lo tanto, es importante recordar en primer lugar la definición que el investigador formula para la “competencia traductora”. Según sus conclusiones, la CT deriva de la combinación de dos habilidades:

- La habilidad de producir una serie de textos de llegada –en la terminología de Pym texto meta o TM– con más de un término posible (TM1, TM2...TMn) para un texto original –TO–.
- La habilidad de seleccionar solo un TM de esta serie, rápidamente y con confianza y proponerlo como equivalente del TO para una finalidad determinada y un lector específico.

Los errores, explica, pueden deberse a diferentes causas como la falta de comprensión, o la inadecuación al lector, etc. y estar localizados en diferentes niveles –lingüístico, pragmático, cultural, entre otros–. Pym (1992) afirma que existe una gran dificultad en proponer una taxonomía teórica de errores debido a los

diferentes casos que encontramos en la realidad constantemente, lo cual dificulta que se establezca una correspondencia clara entre las categorías elaboradas en la teoría y los errores que aparecen en las traducciones reales. A partir de este razonamiento, Pym propone una clasificación del error en traducción dividida en dos grupos.

- Errores binarios: son aquellos en los que es fácil distinguir lo “correcto” de lo “incorrecto”.
- Errores no binarios: no responden a la anterior distinción, sino que se definen con la expresión “es correcto, pero...” porque no se trata de equivalencias perfectas, pero tienen una justificación.

Desde un punto de vista didáctico, los errores binarios se resuelven con una corrección puntual mientras que a los errores no binarios es necesario dedicarles más tiempo y merecen un debate en el aula. Pym (1992:5) descarta la equivalencia entre errores binarios y errores de lengua por un lado y errores no binarios y de traducción por otro, porque «aunque todos los errores de traducción son no binarios por definición (mi definición), esto no significa que todos los errores no binarios sean necesariamente de traducción».

Ejemplifica su modelo con la traducción al inglés, francés y alemán de la palabra española “tapas” que aparece en el menú de un restaurante de Gran Canaria. Los estudiantes proponen diferentes equivalencias: *covers, lid, hors d'oeuvres, something to nibble while you're having your drink, amuse-gueules, snacks, small portions*, y la transcripción “tapas”. Ninguna de estas propuestas es perfecta, pero entre ellas, en opinión de Pym, existen diferentes niveles de incorrección. Los primeros podrían definirse claramente como incorrectos sin lugar a dudas, y los clasificaría como errores binarios, mientras que los demás entran dentro de la definición “es correcto, pero”, es decir, tienen una justificación de base que puede comentarse durante la clase.

El problema con los errores no binarios es que no existe una autoridad disponible para su corrección inmediata –como pueden ser en el caso de los binarios los diccionarios, las gramáticas o los mismos docentes– porque, aunque en clase se pudiera disponer de la colaboración de figuras de autoridad como traductores o profesionales, estos, en cualquier caso, propondrían a su vez, traducciones igualmente correctas pero diferentes entre sí.

4.1.5 El origen de las faltas en Dancette (1989)

Dancette (1989) concentra su análisis en el origen de las faltas de traducción, identificando la fase de comprensión como punto de partida. Según su estudio, basado en un análisis de 23 traducciones de un mismo texto, una falta de com-

preensión puede deberse a una mala descodificación lingüística de la lengua original a nivel morfológico, sintáctico, semántico etc., o a un error en la operación cognitiva debido fundamentalmente a la ausencia de los conocimientos previos necesarios para entender el texto.

A partir de esta premisa, identifica 6 niveles donde puede situarse el error, especificando que puede hallarse simultáneamente en más de uno. Los tres primeros se relacionan con los conocimientos lingüísticos y los tres últimos, con las capacidades cognitivas (Dancette, 1989:94):

- Código tipográfico.
- Morfología.
- Léxico.
- Uso del contexto para la elección del significado de palabras y expresiones.
- Uso del contexto para definir las relaciones sintácticas y semánticas.
- Uso de conocimientos extralingüísticos.

4.1.6 Los parámetros de revisión de errores propuestos por Mossop (1989)

Desde el punto de vista del producto y no del proceso, Mossop (1989) propone dos evaluaciones distintas: en primer lugar, se considerará el texto de llegada teniendo en cuenta la norma cultural, en segundo lugar, el texto se evaluará como una pieza de escritura para un lector dado. Sólo los errores detectados en la primera evaluación se podrán considerar errores de traducción.

En su propuesta de taxonomía, establece 12 parámetros, que detalla en forma de preguntas, y divide en cuatro grupos principales de errores. Estos parámetros deberían ayudar al revisor en la tarea de corregir una traducción profesional:

- Errores de transferencia del significado que incluyen:
 - Errores de imprecisión: errores de sentido, pragmáticos y culturales.
 - Errores de exhaustividad: hipertraducción, falta de traducción de elementos.
- Errores de contenido que incluyen:
 - Errores lógicos: contradicción.
 - Errores factuales: terminología.
- Errores lingüísticos y textuales. Se refieren a errores de tipo léxico –como los falsos amigos–, morfosintácticos o culturales.
- Errores estructurales. Se refiere a errores de maquetación o estructuración del texto.

4.1.7 La falta de lengua y la falta de traducción en Delisle (1993)

Delisle (1993) hace una distinción entre la traducción profesional y la traducción pedagógica en primer lugar, diferenciación necesaria para responder a las necesidades formativas de los futuros traductores. A continuación, aborda la cuestión del error en traducción desde la perspectiva de la enseñanza-aprendizaje.

Utiliza el término de “falta” y distingue entre la “falta de lengua” –relacionada con la lengua de llegada– y “falta de traducción” –relacionada con el texto original–. Según este criterio una falta de lengua sería «un error que figura en el texto de llegada y que está vinculado a un desconocimiento de la lengua de llegada» (Delisle, 1993:31). Dentro de esta categoría propone la ambigüedad –no deliberada–, el barbarismo, la formulación incomprendible, el equívoco –no deliberado–, la impropiedad, el pleonismo, la repetición –abusiva– y el solecismo. Por otro lado, una falta de traducción se definiría como «un error que figura en el texto de llegada que procede de una interpretación errónea de un segmento del texto de partida y que suele producir un falso sentido, un contrasentido o un sin sentido» (Delisle, 1993:31). Dentro de esta categoría propone la adición, el anglicismo, el contrasentido, el falso amigo, el falso sentido, la hipertraducción, la interferencia, el sin sentido, la omisión, la paráfrasis, la subtraducción, la sobretraducción y la traducción libre.

De nuevo las principales críticas que recibe su clasificación se refieren a la ausencia de fronteras netas entre sus categorías y al hecho de que se refieren al producto de la traducción y no profundizan en las causas del error (Dussart, 2005). Aun siendo conscientes del fundamento de estas críticas, consideramos que dicha categorización sigue siendo útil si tenemos en cuenta que se refieren a errores del resultado de la tarea traductora, es decir, al producto, y que no explican las causas ni hacen referencia a la ponderación del error en cuestión.

4.1.8 Problemas, dificultades y error en Nord (1991)

El problema de traducción para Nord (1991:151) es «an objective problem which every translator (irrespective of his level of competence and of the technical conditions of his work) has to solve during a particular translation task». Esta definición hace referencia a la distinción que la autora realiza entre problemas y dificultades de traducción. Estas últimas son, a diferencia de las primeras, subjetivas, específicas del traductor o de las condiciones laborales en las que se encuentra:

A particular translation problem which seems very difficult to the beginner will remain a translation problem, even when the student has learned to cope with it. It can turn into a difficulty again, though, if the translator has to solve it without the necessary technical resources. (Nord, 1991:151)

La autora presenta una división de problemas y dificultades en subcategorías que constituirá la base de su clasificación del error, dado que cuando los traductores o los estudiantes no encuentran una solución al problema encontrado, este da lugar a una inadecuación en el producto final (Nord, 2009).

Tabla 4 - Resumen de las dificultades y problemas de traducción, según Nord (2009).

Dificultades	Problemas
Dificultades textuales: dependen de la complejidad del texto (léxico, sintaxis, defectos etc.)	Problemas pragmáticos de traducción: están relacionados con las dos situaciones comunicativas.
Dificultades competenciales: dependen del traductor, de su dominio de las lenguas de traducción o de sus conocimientos específicos sobre la terminología	Problemas culturales de traducción: tienen que ver con las dos situaciones culturales
Dificultades profesionales: dependen del encargo de traducción (poco preciso, complejo, falta de tiempo)	Problemas lingüísticos de traducción: tienen que ver con los sistemas lingüísticos
Dificultades técnicas: dependen de las condiciones de trabajo	Problemas de traducción extraordinarios: tienen que ver con la idiosincrasia del autor y, por lo tanto, del texto

Por una parte, el docente, teniendo en cuenta esta diferencia puede modificar el grado de dificultad de un ejercicio o prueba aumentándola de forma gradual, dándole así un valor didáctico. Por otro lado, aconseja la autora, los problemas de traducción se deben trabajar de arriba a abajo, a partir de la pragmática y terminando con los problemas extraordinarios (Nord, 2009).

Partiendo de esta premisa, el concepto de error no es absoluto, es decir, «una expresión o una palabra determinada no tiene, por sí sola, la cualidad de ser incorrecta, sino que es más bien el receptor quien le atribuye dicha cualidad» (Nord, 1991:169). Una vez que establece una división entre el

error de lengua y el error de traducción, la autora apunta que este último no se puede definir como una desviación de un sistema de normas o de reglas puesto que no concibe un sistema de normas universales de traducción. Por lo tanto, de acuerdo con la óptica funcionalista atribuye la característica de error al «no cumplimiento del encargo de traducción con respecto a determinados aspectos funcionales» (Nord, 1991:4):

A partir de aquí, la autora propone la siguiente taxonomía:

- Errores pragmáticos: se producen cuando no se cumplen las instrucciones o indicaciones pragmáticas del encargo.
- Errores culturales: se producen cuando no se respetan las convenciones específicas de la cultura de llegada y, por consiguiente, no se resuelve un problema cultural.
- Errores lingüísticos: cuando el alumno comete errores relacionados con la lengua de llegada. Estos errores se limitan al contexto didáctico, ya que, en su opinión, en el contexto profesional no se dan.

Estos últimos se producen cuando el alumno no ha sabido resolver sus problemas lingüísticos o determinadas dificultades particulares, causadas por el desconocimiento o la no observación de alguna regla gramatical, léxica, de ortografía o puntuación, etc; en nuestra opinión, se trata de una tipología de error especialmente frecuente en la traducción inversa y, por tanto, adquiere un papel central en este estudio.

4.1.9 El error en el proceso y en el resultado Hurtado (1993, 1996, 2011)

Al igual que Nord (§ 4.1.8), Hurtado considera que la noción de “problema” está íntimamente relacionada con la de “error” y que ambas son fundamentales por lo que se refiere a la didáctica de la traducción. La autora recoge el modelo de Nord y determina que «podemos definir los problemas de traducción como las dificultades (lingüísticas, extralingüísticas, etc.) de carácter objetivo con que puede encontrarse el traductor a la hora de realizar una tarea traductora» (Hurtado, 2011:286).

Asimismo, aporta una categorización de los problemas compartida por el grupo PACTE (2017) en su modelo holístico y subraya su carácter multidimensional. La aportación fundamental de esta clasificación es su relación con las fases del proceso traductor como se puede observar en la tabla propuesta:

Tabla 5 - Clasificación de los problemas de traducción según Hurtado (2015:214).

Problema	Fase	Plano
Problemas lingüísticos: derivan de las diferencias entre las dos lenguas	Comprensión Reformulación	Léxico (no especializado) Morfosintáctico
Problemas textuales: derivan de las diferencias de funcionamiento textual entre las dos lenguas	Comprensión Reformulación	Coherencia Progresión temática Cohesión Tipología textual Estilo
Problemas extralingüísticos: de naturaleza temática, cultural o enciclopédica	Comprensión Reformulación	Temático Enciclopédico Cultural
Problemas de intencionalidad: derivan de las dificultades en la captación de información del texto de partida	Comprensión	Intención Intertextualidad Actos de habla Presuposiciones Implicaturas
Problemas pragmáticos: derivan del encargo de traducción, de las características del receptor, y del contexto de la traducción	Reformulación	Encargo de traducción Destinatario Contexto

La investigadora subraya la importancia de los procesos cognitivos de la traducción ya que «si bien los errores se manifiestan explícitamente en el resultado de la traducción, remiten a fallos durante el proceso traductor» (Hurtado, 2011:302). A partir de aquí, presenta una clasificación del error y resalta la importancia didáctica de detectar sus causas para trabajar directamente con el estudiante en su identificación y tratamiento. Asimismo, se ha convertido en una de las principales precursoras de los estudios de didáctica de la traducción. La autora pone en relieve la falta de

estudios empíricos amplios y rigurosos que validen una tipología de errores, su gravedad y mayor o menor incidencia en la tarea traductora en cuestión... Hace

falta pues, seguir investigando y mediante estudios empírico-experimentales en las diversas modalidades y tipos de traducción recoger datos que arrojen luz sobre el funcionamiento del error en el resultado y en el proceso de traducción, y en las diferentes fases de aprendizaje de la traducción. (Hurtado, 2011:308)

En su modelo, expone tres tipos de errores que describe de la siguiente manera (Hurtado, 1993:249):

- Errores de comprensión. Su causa puede ser una falta de conocimiento lingüístico en el TO o extralingüístico.
- Errores de expresión que recorren todos los niveles de la lengua, desde la ortografía, morfosintaxis, léxico mal empleado, hasta los niveles estilísticos etc.
- Errores de método donde no existe una adecuación de sentido con el original y, no ha habido, pues, una preocupación por recorrer el proceso traductor.

En 1996, establece una nueva clasificación donde desaparece la categoría de errores de método e incorpora una nueva categoría. El sistema de clasificación –donde las tres categorías no son completamente independientes entre sí, sino que se pueden sobreponer – que resulta de este cambio es el siguiente:

- Inadecuaciones que afectan a la comprensión del texto original: contra-sentido, falso sentido, sin sentido, adición, omisión, referencias extralingüísticas no resueltas, pérdida de significado y variación lingüística inapropiada (registro, estilo, dialecto, etc.).
- Inadecuaciones que afectan a la expresión en el idioma de llegada; se dividen en cinco categorías: ortografía, gramática, elementos léxicos, texto y estilo.
- Inadecuaciones funcionales, a la función prioritaria del texto original o a la función de la traducción.

En las evaluaciones de traducción introduce una cuarta categoría que describe los puntos positivos que se otorgarán a las buenas soluciones (+1 punto) o excepcionalmente buenas (+2 puntos) a los problemas de traducción.

4.2 Una propuesta de taxonomía del error en traducción inversa

Un primer problema con el que se encuentra el docente a la hora de evaluar una traducción es determinar la importancia que tiene un error de traducción y uno de lengua. Es fácil suponer que en un curso de traducción haya que prestar ma-

por importancia a los errores relacionados específicamente con la competencia traductora que a aquellos relacionados con la competencia lingüística; los cuales deberían ser el objeto de atención de otros cursos, por ejemplo, de lengua.

En la literatura de la Traductología, autores como Pym (1992) afirman que es muy difícil establecer una separación totalmente neta entre los cursos de traducción y los cursos de lengua; en ambos, pueden aparecer los dos tipos de errores y se deben tener en cuenta y ayudar al alumno a identificar y corregir todos ellos. Por otro lado, los autores funcionalistas asignan una mayor importancia a la corrección de los errores de traducción en el ámbito de la Didáctica de la traducción; la práctica traductora debería basarse en la función comunicativa y, por tanto, el texto se tiene que analizar con relación al encargo de traducción y sus destinatarios. Esto es, un error considerado como tal desde el punto de vista de la lengua, no tiene por qué serlo desde un punto de vista comunicativo.

Sin embargo, en el aula de traducción inversa no se puede subestimar la importancia de los errores de lengua, especialmente cuando la evaluación tiene como objetivo la actividad “diagnóstica”, es decir, la discusión de los errores para identificar las causas (Kusssmaul, 1995) y corregir las incorrecciones.

A pesar de las diferentes taxonomías del error en Traductología aquí expuestas, se observa que existe una primera clasificación, común a la mayoría de los autores, que los divide en “errores que afectan al texto original” y “errores que afectan a la lengua de llegada”.

Esta división también mantiene relación con las fases de comprensión y re-expresión del texto. Así, los errores que afectan al texto original equivaldrían, en líneas generales, a los errores de comprensión mientras que aquellos que afectan al texto de llegada, corresponden a los errores de reexpresión.

Nos sumamos a la premisa de que una taxonomía del error completa debe tener en cuenta tanto las causas (identificables en el proceso traductor) como los efectos del error (fáciles de detectar en el producto). Sin embargo, recordamos que el objetivo del presente estudio es la determinación de la frecuencia del error lingüístico en la traducción inversa y su relación con la competencia lexicográfica, por lo que nuestra atención se concentra en el producto más que en el proceso.

El sistema de clasificación empleado en este estudio recoge parte de la taxonomía empleada por Hurtado (1999a/b) adaptado en función del objetivo de la investigación y ampliado *a posteriori*, esto es, en la fase de corrección del corpus de traducciones. En la siguiente tabla (T.6), se adelanta la clasificación de los errores identificados en el estudio del corpus.

Tabla 6 - Clasificación de errores identificados en la fase de corrección de las traducciones del corpus.

Errores que afectan a la comprensión del texto original	Errores que afectan a la expresión en la lengua de llegada		Errores funcionales	Aciertos
Pragmáticos	Ortotipográficos	Semánticos	A la función prioritaria del TO	
Registro	Puntuación	Expresiones hechas, dichos Fraseología	A la función de la traducción	
Referencias culturales	Mayúsculas/ minúsculas	Combinación léxica/ colocación		
Convenciones genéricas	Acentuación	Error de selección léxica		
Estratégicos	Gramaticales	Textual		
Omisión	Verbo: • Conjugación • Tiempo • Aspecto • Persona • Forma pasiva • Ser/estar • Perífrasis verbal	Conectores lógicos		
Reducción (de carga informativa)	Adjetivo • Número • Posición • Género • Apócope	Coherencia		
Atenuación (de valor semántico, ej.: <i>swearwords</i>)	Preposición	Estilo		
Ampliación/ adición innecesaria	Artículo	Repetición innecesaria		

Sin sentido	Demostrativo	Falta de riqueza expresiva		
Sentido diferente	Posesivo	Formulación poco clara o imprecisa		
Alusiones extralingüísticas no solucionadas	Sustantivo	Tipográfico		
	• Género			
	• Número			
	Adverbio			
	Pronombre			
	Conjunción			

EL ERROR EN EL MARCO DE LA TRADUCCIÓN INVERSA: DISEÑO Y COMPILACIÓN DEL CORPUS TRADITES

En los capítulos anteriores –1, 2, 3 y 4– se ha presentado el estado de la cuestión de la investigación sobre cuatro cuestiones fundamentales: la traducción inversa, la competencia traductora, la competencia lexicográfica y el error en traducción.

En este apartado se presenta el corpus de traducción inversa diseñado, compilado y analizado, desde un punto de vista cuantitativo y cualitativo, con la finalidad de ofrecer una respuesta a la hipótesis inicialmente planteada:

Los errores más frecuentes entre el alumnado itálofono en las traducciones inversas de italiano a español son errores relacionados con la lengua de llegada, principalmente semánticos, morfológicos y sintácticos.

Desde un punto de vista metodológico se ha adoptado una perspectiva observacional (Williams y Chesterman, 2002), eficaz en la recogida y procesamiento de datos con el objetivo de confirmar, refutar o, en cualquier caso, reflexionar acerca de la suposición de partida. Para ello, en primer lugar, se ha creado TRADITES –TRADucción de ITaliano a ESpañol–, un corpus bilingüe compuesto por traducciones de italiano a español, es decir, unidireccionales. A través de la observación de este corpus se pretendía detectar patrones de comportamiento en relación con los errores identificados.

Tras la creación del corpus y su inserción en el programa de anotación y extracción de datos UAM Corpus Tool –descrito en el apartado 5.3.3– se han llevado a cabo un análisis cuantitativo y luego, uno cualitativo.

En esta sección se exponen las principales consideraciones realizadas durante la fase de diseño del corpus. En primer lugar, se presenta una reseña de corpus de aprendices finalizados a la investigación en el ámbito de la didáctica de la traducción y en concreto al estudio del error en los corpus electrónicos, herramienta empleada en numerosas investigaciones (§ 5.1). A continuación, se describirá el perfil de los participantes en el estudio: estudiantes universitarios italianos de la carrera de *Mediazione linguistica interculturale* (§ 5.2); en el apartado 5.3

se detallarán las diferentes fases de preparación y configuración del corpus: la selección del material, esto es, los criterios de selección de los textos italianos (§ 5.3.1), la recopilación del material (§ 5.3.2), la configuración del corpus (§ 5.3.3), el esquema de identificación y clasificación propuesto para la anotación (§ 5.3.4) y el proceso de etiquetado con el programa *UAM Corpus Tool* (§ 5.3.5). En el apartado 5.4 se expondrán los instrumentos del análisis cuantitativo, y en el 5.5, los criterios e instrumentos del análisis cualitativo del corpus.

5.1 El análisis de errores asistido por ordenador: breve reseña de corpus de aprendices en traductología

La metodología empleada en este estudio es la investigación en corpus de aprendices –de traducción inversa de italiano a español– o *Learner Corpus Research*, en concreto, el análisis de errores asistido por ordenador. Se trata de una herramienta metodológica propia de la investigación de la Adquisición de Segundas Lenguas ampliamente empleada en los últimos años en los Estudios de Traducción para observar e identificar fenómenos recurrentes.

Nuestro enfoque de investigación es el Análisis de Errores Asistido por Ordenador basado en un corpus electrónico de estudiantes para la identificación, clasificación y explicación de los errores de forma digital (Dagneaux, Denness y Granger, 1996). Esta metodología permite procesar los errores de los aprendices y su frecuencia en el contexto escrito mediante las herramientas de análisis computacional escogidas (Granger, 2004).

Cabe señalar que los corpus electrónicos de aprendices de traducción¹ son una de las herramientas de investigación empleadas para identificar regularidades y patrones de uso gracias a las medidas de frecuencia. Se trata de un instrumento acertado y eficaz que ayuda a sugerir explicaciones finalizadas a comprender un determinado fenómeno (Rojo, 2013).

La recopilación y el estudio de las traducciones de estudiantes finalizado a la investigación en el ámbito de la Didáctica de la traducción nace en proyectos pioneros como el dirigido por Bowker y Bennison's (2003) –*Student Translation Archive*– en la Universidad de Ottawa, Canadá. Se trata de un corpus de traducciones de estudiantes gracias al cual se observaron las dificultades que los aprendices encontraban en un texto particular y se realizaron estudios longitudinales en los mismos estudiantes a lo largo de seis meses o un año. El objetivo de dichos proyectos era identificar patrones de problemas en los textos traducidos y de ahí, dificultades y errores, para mejorar la práctica docente (Castagnoli, 2009).

El grupo de investigación PELCRA –*Polish and English Language Corpora for Research and Applications*– de la sección de Estudios Ingleses de la Universidad de Łódź, Polonia, se creó en 1997. Sus principales actividades de investigación incluyen la lingüística de corpus y computacional, el procesamiento del lenguaje natural, la recuperación y la extracción de información. En 2010 nace un proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Ciencia y Educación Superior de Polonia con la finalidad de compilar un corpus anotado alineado con una particularidad, su componente oral, para el análisis cuantitativo y cualitativo del inglés de los discentes polacos.

Otro corpus de gran envergadura se ha creado en el marco del MeLLANGE Project² (Castagnoli *et al.*, 2011), ampliamente estudiado en la literatura: un corpus anotado multilingüe compuesto por traducciones de textos especializados de ámbito legal, técnico, administrativo y periodístico realizadas por estudiantes y profesionales.

El mencionado proyecto³ creó un *Multilingual Learner Corpora* de 429 traducciones de estudiantes. Los idiomas incluidos en el proyecto son catalán, inglés, francés, alemán, italiano y español, en varias combinaciones de traducción (Castagnoli, 2009).

Las categorías de error se diseñaron expresamente para el proyecto MeLLANGE en el cual se evitó emitir juicios acerca de la calidad de las traducciones y la ponderación de los errores –graves, menos graves– ya que la finalidad del proyecto no contemplaba en ningún caso la evaluación. El esquema empleado para la anotación se dividió en errores de contenido y errores relacionados con la lengua que a su vez se clasificaron en diferentes subcategorías, en total 30. Se estableció un código para cada tipo de error –a nivel de palabra o frase– que los revisores asignaron durante la fase de anotación. Asimismo se les concedió la posibilidad de añadir notas explicativas o propuestas de solución (*The MeLLANGE Learner Translator Corpus* (LTC), 2007).

El más reciente proyecto MUST, desarrollado en el *Centre for English Corpus Linguistics* (CECL) de la Universidad Católica de Louvain (UCL) bajo la dirección de Sylviane Granger y Marie-Aude Lefer, tiene como finalidad la compilación de un corpus multilingüe de traducciones directas e inversas de aprendices. Uno de los principales objetivos del proyecto en el que participan numerosas universidades a nivel internacional⁴ es, entre otros, el de crear un sistema de etiquetado de traducciones estándar para las lenguas traducidas. El proyecto actualmente se encuentra en fase de perfeccionamiento, pero sin duda se trata de un punto de referencia para los estudios basados en corpus de aprendices en el ámbito de la Traductología (Maroto y Andrades, 2019).

La carencia de corpus de traducciones inversas de aprendices itálofonos, unido al incremento del interés por la direccionalidad en la investigación en traducción que se ha registrado en las últimas décadas, ofrece motivos válidos para impulsar el análisis de un corpus con estas características aun conociendo los límites que puede comportar la extrapolación de sus resultados –el factor subjetividad y las limitaciones en la clasificación del error expuestas en el capítulo 4–.

5.2 Perfil de los participantes en el estudio

El grupo de participantes estaba formado por 39 estudiantes universitarios italianos: 17 del tercer año de la carrera de 3 años *Mediazione linguistica interculturale* –Mediación lingüística intercultural– de la Universidad de Bolonia del curso académico 2017/2018 y 22 del curso académico 2018/2019⁵.

Tras terminar la primera traducción se les pidió a los estudiantes que rellenaran un cuestionario de evaluación diagnóstica con el objetivo de recopilar sus datos personales, información relacionada con la práctica de la traducción y su uso de los recursos lexicográficos y, por último, con la traducción que acababan de realizar, por ejemplo, los problemas que encontraron o los recursos empleados con mayor frecuencia.

Los objetivos de los cuestionarios eran:

- Identificar las características fundamentales del alumnado de traducción italiano-español, desde el punto de vista demográfico.
- Obtener información sobre nivel académico del alumnado en el ámbito de la lengua española y la traducción en general.
- Investigar los conocimientos y el uso que hace el alumnado de las obras lexicográficas que tiene a disposición.

Para conseguir los objetivos expuestos arriba, se optó por diseñar un cuestionario con respuestas de diferente tipología: de selección múltiple, de respuesta breve o media. Las preguntas se dividían en 3 bloques: el primero dirigido a obtener información general del estudiante, el segundo, estudiado para conocer mejor la relación del estudiante con el ámbito de la traducción en general, y un tercero, que relacionaba la información recogida con la tarea de traducción que acababan de completar.

De los datos obtenidos destacamos que se trata de un grupo bastante homogéneo por lo que respecta a su experiencia con el idioma y con la práctica de la traducción. La edad de los estudiantes variaba entre 18 y 22 años principalmente, aunque había una participante de 23 años y otra de 27. La mayoría

no había estudiado traducción hasta que empezó la universidad y el 83,3% de los estudiantes había vivido en un país de habla hispana aproximadamente 6 meses, aunque había excepciones de estudiantes que habían superado esta cantidad de tiempo.

Ante la pregunta de si habían trabajado en algún momento como traductores profesionales, 6 participantes de 39 respondieron afirmativamente; la mayor parte de estas experiencias las habían desarrollado durante sus prácticas académicas.

Sin embargo, los datos más relevantes para la investigación se obtuvieron de la sección de preguntas correspondientes a la traducción como tarea y al empleo que realizaron de las obras lexicográficas durante el proceso de traducción.

Ante la pregunta: ¿Cuáles son los principales problemas que identificas en una traducción general IT-ES?, los encuestados y encuestadas respondieron que los problemas provenían en primer lugar del ámbito estilístico, léxico y cultural, seguido de problemas de naturaleza morfológica.

Cuando se les preguntó por el grado de utilización de los diferentes recursos documentales a la hora de afrontar una tarea de traducción, respondieron que empleaban en mayor medida los diccionarios monolingües y bilingües y, en segundo lugar, textos paralelos y corpus.

Otras cuestiones estaban relacionadas con la información que esperaban obtener de los diccionarios monolingües. En este caso, respondieron que principalmente buscaban definiciones e información fraseológica, es decir, información de naturaleza semántica y, a continuación, se interesaban por la información gramatical y la cultural.

En cambio, se dirigían a los diccionarios bilingües, en primer lugar, para obtener información fraseológica, gramatical y definiciones –en este orden–, y en segundo lugar, información cultural y pragmática.

5.3 Preparación del corpus

5.3.1 Criterios de selección de los textos del corpus

El corpus TRADITES consta de 156 traducciones al español de 4 diferentes textos originales italianos. Se trata de textos no especializados con un tema en común: el arte. Los artículos originales comparten características textuales y pertenecen al mismo género: son artículos divulgativo-descriptivos de 250 palabras cada uno.

La recopilación de las traducciones se realizó en el marco de las clases de *Traduzione attiva tra l'italiano e lo spagnolo II* –Traducción inversa de italiano a

español II-. El material del corpus se adaptó al plan de estudios propuesto en primer lugar por la facultad y, en segundo lugar, por el grupo de docentes que impartió el curso en dos años académicos consecutivos. El tema propuesto en las versiones originales tenía que ser acorde con el que se estaba trabajando en clase en el marco de dicha asignatura. Como consecuencia, se eligieron textos congruentes con el material de clase y con las características y el número de palabras requeridos por el docente. De esta manera la actividad de traducción podría formar parte de los ejercicios realizados durante el curso de la asignatura. Asimismo, el material tenía que ser uniforme con respecto a las características estilísticas, semánticas, morfosintácticas y culturales.

Por último, la búsqueda del material se realizó en periódicos nacionales, lo que permitió a los estudiantes trabajar con características textuales reales y afrontar tareas de traducción con problemas que podrían encontrar en una auténtica situación de trabajo.

El primero de los textos, titulado *Chi si rivede, il signor Sorolla*⁶, ha sido adaptado para no superar las 250 palabras de acuerdo con los estándares propuestos por los docentes en la asignatura cursada por los participantes. El contenido del artículo hace referencia a una exposición que tuvo lugar en Palazzo dei Diamanti, en la ciudad de Ferrara, cuyo protagonista era el pintor valenciano Joaquín Sorolla. En el artículo se hace referencia a anteriores exposiciones del artista en Italia y a cómo se desarrollaría la de Ferrara. Nombra algunos de los cuadros que se encuentran expuestos de manera permanente en la península itálica y describe las técnicas pictóricas de Sorolla.

El segundo texto, *Liberty. Uno stile per l'Italia moderna*⁷, al igual que el anterior, ha sido adaptado para no superar las 250 palabras de acuerdo con los estándares propuestos por el docente en la asignatura de *Traducción inversa II*. El contenido del artículo hace referencia a una exposición que tuvo lugar en la ciudad de Forlì, centrada en el estilo Liberty italiano en el marco de una serie de exposiciones dedicadas al siglo XX.

El tercer texto se titula *Gli affreschi del refettorio*⁸; en él se describen las obras de recuperación de los frescos del refectorio de los museos San Domenico. Como los anteriores, se trata de un texto adaptado para no superar las 250 palabras.

El cuarto y último texto se titula *Rembrandt, gli ultimi capolavori*⁹. El contenido del artículo hace referencia a una exposición que tuvo lugar en la National Gallery de Londres dedicada a los últimos años de vida del pintor flamenco Rembrandt van Rijn y describe las técnicas pictóricas del artista.

Se trata de artículos de carácter descriptivo, según la función textual dominante con algunas características argumentativas, siguiendo la tipología de

Adam (1992)¹⁰. Asimismo, son textos divulgativos –no especializados– a pesar de que presentan parte del léxico especializado en ámbito artístico. Esto es, desde un punto de vista semántico se presentan poco marcados ya que no son necesarios conocimientos extralingüísticos técnicos para su traducción. El texto no ofrece particulares dificultades sintácticas ni semánticas.

5.3.2 Recopilación del material

Las indicaciones dadas a los estudiantes para la tarea de traducción fueron las mismas en los cuatro textos propuestos: podían usar todas las herramientas disponibles en línea con la excepción de *software* de traducción asistida y automática, incluido Google Translator. El tiempo máximo dedicado a cada traducción fue de 1 h 30’.

Las traducciones de los textos originales se llevaron a cabo a lo largo del primer semestre del año académico 2017/18 y en el segundo del año académico 2018/19.

Para su realización y entrega se programó un día específico en el que los estudiantes dedicaron una hora y media a la tarea y la colgaron en la red a través de la plataforma Moodle. El tiempo de realización y los medios empleados fueron controlados en todo momento por un supervisor. Aunque no recibieron instrucciones acerca de la consulta de los diccionarios, la mayoría accedió a los medios lexicográficos que se encuentran en la red, renunciando a las fuentes en papel.

5.3.3 Configuración del corpus con UAM Corpus Tool 2.8.

La elección del programa de tratamiento de los datos de un corpus está relacionada con el objetivo del análisis. Teniendo en cuenta el objetivo y las características del estudio, de entre los principales tipos de tratamiento a través de *software* identificados por Sanjurjo (2017): procesamiento del lenguaje natural, etiquetado lingüístico, anotación lingüística, alineación de corpus paralelos, estudio de concordancias o colocaciones, obtención de estadísticas cuantitativas y desarrollo del interfaz de usuario, se eligió utilizar el programa de etiquetado o anotación lingüística denominado *UAM Corpus Tool* –desarrollado por O’Donnel en 2008–. La elección del programa se ha basado principalmente en su interfaz simple e intuitiva y la posibilidad de realizar las funciones necesarias para el análisis deseado: sistema de anotación y procesamiento estadístico.

UAM Corpus Tool 2.8. es un *software* especializado para el tratamiento de corpus lingüísticos, es decir, un «programa de ordenador que ha sido creado exclusivamente para llevar a cabo procedimientos técnicos relacionados con los corpus lingüísticos» (Sanjurjo, 2017:24). Se trata de un *software* gratuito con

herramientas para la anotación manual, semiautomática o automática, que permite que los usuarios sin conocimientos especializados en programación etiqueten textos y exporten los resultados en formato XML de manera intuitiva y rápida. A partir de estos documentos se pueden realizar estudios lingüísticos y estadísticos sencillos.

Asimismo, permite anotar manualmente los errores usando un esquema previamente establecido: el usuario del programa define un proyecto¹¹ constituido por una serie de documentos y un esquema de análisis –también denominado capa¹²–. Una de las ventajas de este programa es la opción de anotación múltiple, es decir, realizar diferentes tipos de análisis que se entrecruzan.

Una vez instalado el programa, el primer paso a seguir es la creación de un proyecto, esto es, la carpeta de documentos que constituirá el corpus. El corpus TRADITES fue creado en 2018 con el primer grupo de traducciones (2017/18). En un segundo momento, en 2019 se añadieron a este proyecto las restantes traducciones que había realizado el segundo grupo (2018/19).

A continuación, se definieron los tipos de anotación. UAM Corpus Tool permite realizar dos diferentes: por documento –por ejemplo, el ámbito o la tipología textual– y por segmentos. La primera, considera el documento como un conjunto y se le pueden asignar una serie de características. Para nuestro proyecto se realizó una primera anotación por documento para dividirlos según el año académico en el que se habían llevado a cabo las traducciones y una segunda anotación según el documento original de referencia. Así, la primera anotación que diferenciaba los documentos entre sí distinguía entre año académico 2017/18 y 2018/19.

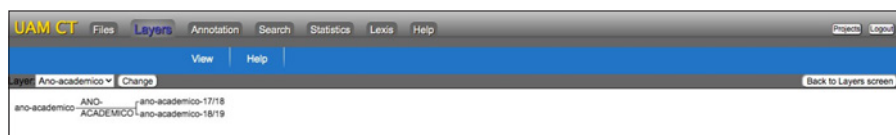


Figura 1 - Primera capa de anotación según año académico.

A continuación, la segunda capa distinguía según el texto original: 1, 2, 3 o 4, tal y como se puede observar en la figura 2.

La anotación por documento completo, es decir, la configuración de los dos tipos de análisis anteriormente descritos, por año académico y por texto original, se ha llevado a cabo en previsión de futuras investigaciones posibles, por ejemplo, realizar estudios comparativos bien entre los dos grupos –2017/18 o 2018/19–, bien entre los diferentes textos traducidos por un mismo sujeto.

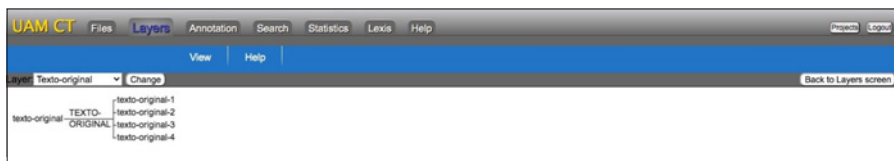


Figura 2 - Segunda capa de anotación según texto original.

Sin embargo, para el objetivo del presente estudio –conocer la frecuencia de los errores identificados en el corpus– la modalidad más adecuada era la anotación por segmento, donde cada error es considerado un segmento. Por lo tanto, en esta fase, se fueron seleccionando y etiquetando los errores según las categorías del esquema predefinido –ver tabla 7–, que se describe con más detalle en el apartado 5.5.1.

Tabla 7 - Esquema de anotación según categoría de error.

Error			Acierto
De comprensión TO	De expresión TLL	Funcional	
Pragmático <ul style="list-style-type: none"> • Registro • Referencia cultural • Convenciones genérica Estratégico <ul style="list-style-type: none"> • Omisión • Reducción • Ampliación • Redundancia • Sin sentido • Sentido diferente • Alusiones extra lingüísticas 	Ortotipográfico <ul style="list-style-type: none"> • Puntuación • Mayúscula/minúscula • Acentuación Gramatical <ul style="list-style-type: none"> • Sustantivo • Artículo • Adjetivo • Demostrativo • Posesivo • Pronombre • Pronombre relativo • Verbo • Preposición • Conjunción • Adverbio Semántico <ul style="list-style-type: none"> • Expresión • Selección léxico • Combinación léxica 	Inadecuación función TO Inadecuación función TLL	

	<p>Sintáctico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orden de las palabras • Calco sintáctico <p>Textual</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conectores • Coherencia <p>Estilo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Repetición innecesaria • Falta de riqueza léxica • Formulación poco clara 		
--	---	--	--

5.3.4 Propuesta de clasificación de errores

En primer lugar, es necesario aclarar que la propuesta de clasificación que se ha empleado es estrictamente una solución operativa cuyo fin es el de alcanzar el objetivo expuesto anteriormente; se considera un instrumento de medida válido para el presente análisis y un punto de partida en el estudio del error en la traducción inversa.

Cabe señalar que se han tenido en cuenta las características sugeridas por Granger (2003), quien explica que, para que un sistema de anotación de errores sea completamente eficiente, debe ser:

- Informativo y manejable. El sistema debe ser detallado, lo suficiente como para proporcionar información útil sobre los errores del alumnado, pero sin llegar a ser difícil de manejar para el anotador.
- Reutilizable. Las categorías deben ser lo suficientemente generales como para poder utilizarse en diferentes idiomas.
- Flexible. La adición y eliminación de etiquetas debe ser posible en la etapa de anotación y la fase de postanotación debe permitir una recuperación rápida de las mismas.
- Coherente. Se deben incluir descripciones detalladas de las diferentes categorías de error y los principios de etiquetado de error.

La propuesta de clasificación presenta cuatro categorías generales compuestas cada una por diferentes subcategorías que a su vez se vuelven a dividir, como se observa en la tabla 7. Como señalábamos en el apartado 4.2, nuestra propuesta recoge gran parte de la tipificación presentada por Hurtado (1999b) aunque ha sido ampliada en la fase de corrección del corpus de traducciones y adaptada en función del objetivo y las lenguas de investigación. Así, la clasificación de los errores de expresión se ha producido según los criterios sugeridos por estu-

dios sobre el error de estudiantes itálfonos de español (Bailini, 2016; Barbasán, 2016; Atzori, 2006 y otros). Nombramos aquí los casos de error más frecuentes en esta categoría entre los nativos italianos aprendices de español señalados por los estudios mencionados especificando aquellos que se consideran idiosincráticos del nivel de lengua (B2/C1), previsto para el grupo de participantes.

A. Errores de comprensión. Están relacionados con el texto original y con la fase de comprensión del proceso traductor, es decir, aunque se reflejan en el texto de llegada proceden de una interpretación errónea de un segmento del texto original o de partida. Este tipo de error se divide en:

- Pragmáticos. Ocurren cuando existe disconformidad con la finalidad de la traducción por un problema relacionado con el registro, la referencia cultural o las convenciones genéricas.
- Estratégicos. Ocurren cuando se emplea una técnica de traducción innecesaria o equivocada. Existen diferentes categorías¹³:
 - Omisión. Se producen cuando no se traduce un elemento de sentido o un efecto estilístico del texto de origen de manera injustificada.
 - Reducción. Se producen cuando se reduce de manera injustificada la información del texto original.
 - Atenuación. Se producen cuando se reduce de manera injustificada la carga connotativa de la información.
 - Ampliación. Se producen cuando se introduce de manera injustificada en el texto de llegada elementos de información superfluos o efectos estilísticos ausentes en el texto de origen.
 - Redundancia. Se producen cuando se introduce una repetición innecesaria de la información.
 - Sin sentido. Se producen cuando se da a un segmento del texto de partida una formulación en lengua de llegada totalmente desprovista de sentido o absurda.
 - Sentido diferente. Se producen cuando aparece un término o fragmento que presenta un sentido diferente al expresado en el TO.
 - Alusiones extralingüísticas mal solucionadas.

B. Errores de expresión. Están relacionados con el texto de llegada y con la fase de reformulación del proceso traductor¹⁴. La mayoría de los autores coinciden en que se deben a un desconocimiento de la lengua de llegada. Los hemos dividido, indicando el nivel del lenguaje al que afecta el error, en:

- Ortotipográficos. Afectan a la ortografía o al uso de signos tipográficos, especialmente la acentuación, la mayúscula/minúscula, la puntuación, el uso de los signos de interrogación y exclamación, etc.
- Gramaticales. Se distinguen según la principal categoría gramatical que se ha visto afectada por secuencias inaceptables: agramaticales – porque infringen algún principio gramatical del sistema – o incorrectas – porque se trata de un fenómeno atestiguado; en este volumen se empleará la pareja aceptable/no aceptable o inaceptable para abarcar varios tipos de juicios de valor al mismo tiempo¹⁵:
 - Sustantivo. Afectan a la morfología o a la sintaxis de esta categoría gramatical debido a la falta de concordancia entre género y/o número del sustantivo con el artículo, el adjetivo o el verbo.
 - Artículo. Afectan a la morfología o a la sintaxis de esta categoría gramatical debido a una adición (por ejemplo, ante fechas o nombres propios), una omisión por calco o intercambio inaceptable del artículo determinado con un posesivo.
 - Adjetivo. Afectan a la morfología o a la sintaxis de esta categoría debido a la falta de concordancia entre género y/o número, a la apócope de bueno, malo, santo o grande¹⁶ etc.
 - Demostrativo. Afectan a la morfología o a la sintaxis de esta categoría debido al uso del demostrativo neutro ante sustantivo o a usos inaceptables con posesivos.
 - Pronombre. Afectan a la morfología o a la sintaxis de esta categoría debido a, entre otros, una posición agramatical de los clíticos, uso innecesario del pronombre sujeto, omisión del pronombre neutro lo, uso inaceptable con artículo y relativo.
 - Posesivo. Afectan a la morfología o a la sintaxis de esta categoría debido a usos inaceptables con el artículo, intercambio entre ‘su’ y ‘sus’, etc.
 - Verbo. Afectan a la morfología o a la sintaxis de esta categoría debido a un uso inaceptable del tiempo verbal, conjugaciones inexistentes, discordancia de persona, tiempo y modo, uso de la forma pasiva o verbos ‘ser’ y ‘estar’, en concreto, se dividen en las categorías de “conjugación”, “tiempo”, “modo”, “aspecto”, “persona”, “forma pasiva”, “ser y estar”, “perífrasis verbal”.
 - Preposición. Afectan a la sintaxis de esta categoría debido a la omisión ‘a’ ante un objeto directo con rasgo humano, adición superflua, cambio de una preposición por otra, selección inaceptable de preposición que acompaña a algunos verbos.

- Conjunción. Afectan a la sintaxis de esta categoría debido a un error de intercambio de una conjunción por otra.
- Adverbio. Afectan a la morfología o a la sintaxis de esta categoría debido a la selección inaceptable del adverbio o a su posición.
- Semánticos¹⁷. Se trata de errores debidos a una selección errónea de palabras que existen en la lengua española pero cuyo uso se aleja de las del original o bien pertenecen a un registro diferente. Esta categoría de errores se ha dividido en:
 - Expresión. Refranes, citas, lugares comunes, eslóganes, proverbios y fórmulas rutinarias.
 - Combinación léxica/colocación. Errores que afectan a una secuencia de unidades que coocurren habitualmente.
 - Selección léxico. Producción de calcos y falsos amigos¹⁸.
- Sintácticos. Se trata de construcciones sintácticamente inaceptables debido a una alteración inaceptable del orden de los elementos de la oración en la lengua de llegada o por una reproducción literal de la sintaxis del TO. Se dividen en:
 - Orden de las palabras.
 - Calco sintáctico.
- Textuales. Deficiencias en los mecanismos de conexión o coherencia. Pueden distinguirse en:
 - Conectores. Debidos a una selección errónea entre ‘pero’ y ‘sino’ en las adversativas o un uso anómalo de cuantificadores en las oraciones exclamativas, selección inaceptable de marcadores discursivos¹⁹.
 - Coherencia. Debidos a una ausencia de claridad y precisión en la información.
- De estilo²⁰. De redacción a causa de:
 - Repetición innecesaria.
 - Falta de riqueza expresiva.
 - Formulación poco clara o imprecisa.

C. Funcionales. Están relacionados con la función del TO o del TLL y ocurren cuando no se respeta la función comunicativa del TO o del TLL.

D. Aciertos. Segmentos del texto en que la traducción es especialmente buena, ya sea porque propone una solución original, creativa –y adecuada al encargo– a alguno de los problemas que plantea el texto.

Al utilizar esta taxonomía se ha tenido en cuenta que un mismo error puede situarse en más de una categoría. Se ha podido observar este fenómeno a menudo, por lo que la primera fase de anotación –manual– ha sido necesaria para mantener la coherencia en cuanto a la etiqueta más conveniente con la que anotar un error, que podía pertenecer a dos categorías diferentes. Así un error que afectara a las preposiciones ‘por’ o ‘para’ a menudo daba lugar también a un error de “sentido diferente”, en estos casos, se ha decidido etiquetarlo como “error de preposición”, posibilidad que facilitaba, en un segundo momento, la consulta lexicográfica que se ha llevado a cabo en el análisis cualitativo –ver ejemplos en el apartado 6.2–.

5.3.5 Procesamiento y etiquetado del corpus

El proceso de identificación de los errores se realizó en primera instancia de forma manual en formato digital en Word. Para garantizar la objetividad y la repetitividad del experimento, se establecieron, en primer lugar, los criterios de corrección; cada una de las traducciones fue corregida por al menos dos docentes separadamente que a continuación, revisaron juntas los resultados para mantener la coherencia del esquema. Una vez finalizada la identificación manual de los errores, cada texto se guardó en formato .txt con codificación UTF-8, para poder procesarlos en el *software*. A continuación, se fueron introduciendo uno a uno en el corpus del programa.

A medida que se iban incorporando cada uno de los documentos se podían comprobar que los metadatos eran correctos: idioma, código y fuente.

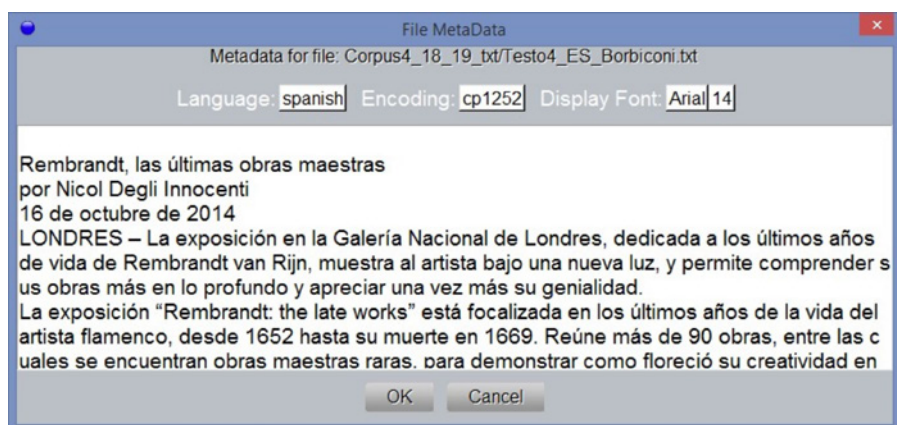


Figura 3 - Ejemplo de ventana de metadatos.

A continuación, se seleccionaron manualmente uno a uno los segmentos y se han etiquetado, escogiendo en el esquema la categoría de error al que pertenecía el segmento seleccionado; en la figura 4 se puede observar un ejemplo de etiquetado de una de las traducciones del texto 4.

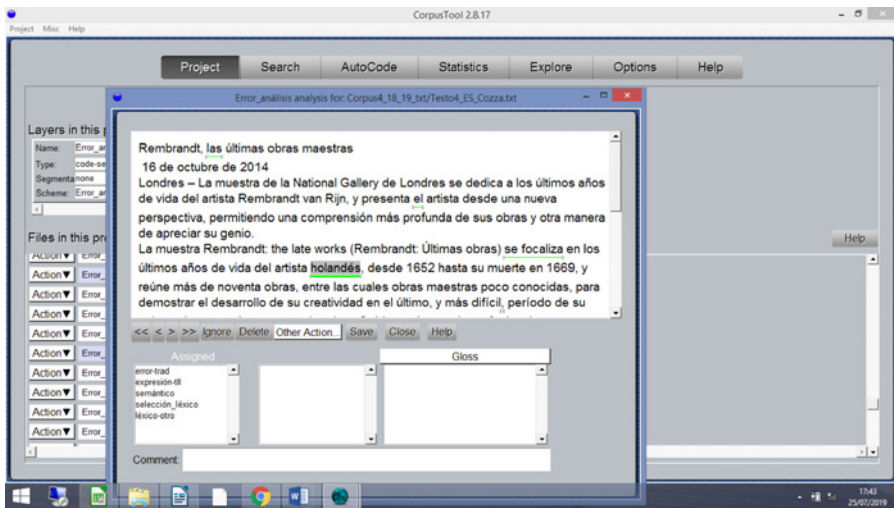


Figura 4 - Ejemplo de ventana de etiquetado de errores.

5.4 Planificación de los instrumentos del análisis cuantitativo del corpus

El objetivo del análisis cuantitativo es convertir los datos verbales en numéricos para poder simplificar, objetivar y cuantificar el objeto de la observación (Rojo, 2013). Los métodos cuantitativos implican la inclusión del análisis matemático y estadístico de los datos.

Para ilustrar los resultados del análisis cuantitativo se ha decidido describir, en primer lugar, los datos generales, y en segundo lugar, los más específicos. Es importante subrayar que el objetivo del presente estudio es obtener la frecuencia de errores y establecer tendencias para este corpus de traducción inversa teniendo en cuenta que su tamaño no permite realizar conclusiones extrapolables.

El instrumento empleado para extraer los datos cuantitativos ha sido el mismo programa UAM Corpus Tool que permite realizar sencillos procesamientos estadísticos de los corpus lingüísticos. Por un lado, es posible extraer datos sobre las características generales del corpus, como el número de segmentos o el nú-

mero de palabras por segmento y, por otro lado, sobre una característica específica –actividad relevante para el estudio–, por ejemplo, errores ortotipográficos.

Estos análisis cuantitativos se pueden extraer de un único *dataset* y en este caso tendrían un carácter puramente descriptivo de un corpus general, de dos *dataset*, y por tanto, sería de naturaleza comparativa de dos subconjuntos del mismo corpus según la característica o variable seleccionada en la capa especificada –por ejemplo, comparar los errores ortotipográficos del año 2017/18 con los del año 2018/19– o mostrar los resultados individuales por cada documento (O'Donnell, 2008).

Para el objetivo del estudio, era relevante obtener información sobre la frecuencia absoluta y no la sistematicidad de los errores²¹. El impacto de la frecuencia por cada categoría se ha obtenido calculando la diferencia entre el número absoluto de errores identificados y el total de los errores de una determinada categoría –por ejemplo, número de errores de la categoría “ortotipográficos”/ número total de etiquetas en el corpus–.

Para indagar sobre la frecuencia de errores en TRADITES se realizó una matriz general de frecuencia absoluta en el corpus total a través del sistema de análisis estadístico del propio programa. El total de errores identificados según el criterio descrito fue de 2057, los cuales se distribuyen en diferentes categorías con sus respectivas subcategorías, en la tabla 9 (apartado 6.1) se puede observar, por ejemplo, el número total de segmentos identificados como error y una primera clasificación general: 1479 son errores de expresión, 577 son errores de comprensión, 1 error funcional. Esto significa que, de un total de 2.057 errores, etiquetados en toda la muestra, un 72% pertenece a errores que afectan a la producción del texto de llegada y un 28% a errores que afectan a la comprensión del texto original.

Tabla 8 - Composición general.

Proyecto:	ErrorTradu	
Unidad:	Error_análisis:error-	
	Nº	Porcentaje
Total errores	2057	
ERRORTRAD		
expresión-tll	1479	72%
comprensión-to	577	28%
funcionales	1	0.05%

5.5 Planificación de los criterios e instrumentos del análisis cualitativo del corpus

Los resultados del análisis cuantitativo son el punto de partida para desarrollar el análisis cualitativo e identificar cuáles son los errores seleccionados que se relacionan directamente con la competencia lexicográfica. De esta manera, se intentará dar una interpretación cualitativa de los resultados ya que «en los métodos de tipo cualitativo, el objetivo central del investigador es el de interpretar y dar sentido a lo que se ha observado» (Rojo, 2013:42).

En este estudio se analizan algunos ejemplos de los elementos etiquetados como errores durante la fase de anotación del corpus y se realiza una consulta en las obras lexicográficas seleccionadas para comprobar si la información proporcionada por estas puede ser útil para prevenir o corregir el error. La elección de los ejemplos seleccionados para el análisis no es aleatoria, sino que responde a diferentes criterios que se expondrán en esta sección.

5.5.1 Criterios del análisis cualitativo

En primer lugar, se trata de categorías fácilmente observables por los evaluadores para que se pueda descartar, en lo posible, el factor subjetivo. Creemos conveniente retomar en este momento la cuestión relacionada con la concepción del error y la terminología empleada en la descripción del fenómeno. Tal y como afirmábamos en la introducción al capítulo 4, autores como Hatim y Mason circunscriben el empleo de “error” a las discordancias entre significados connotativos entre el TO y el TLL o a una violación del sistema lingüístico de llegada, los demás casos son considerados por los autores juicios de valor sobre la adecuación o no de determinadas elecciones. En Nord (1996:95), un error de traducción no puede definirse como una «desviación de un sistema de normas o reglas» dado que no existen normas o reglas posibles para los casos de traducción, en todo caso, se puede distinguir entre una solución aceptable o adecuada desde el punto de vista del sistema comunicativo. No existe, en este caso, una distinción entre “blanco o negro” (Magris, 2005:51). Haciéndonos eco de estas reflexiones, en los ejemplos específicos del análisis cualitativo de este estudio empleamos el término “error” para referirnos a aquellos fenómenos relacionados con la infracción de una norma gramatical, es decir, del sistema lingüístico de llegada. Mientras que, los errores de traducción se consideran “soluciones no aceptables o inadecuadas” teniendo en cuenta que, al no existir un sistema de normas que se transgreden, no se puede emitir un juicio objetivo al cien por cien.

Un segundo criterio de selección es la frecuencia de error observada durante el análisis cuantitativo del corpus de traducciones recopilado. Desde el punto de vista numérico se ha considerado que las categorías de error que han superado el 10% en el análisis cuantitativo son relevantes para el análisis cualitativo. De esta manera los errores semánticos (29%) y algunas subcategorías de errores gramaticales (18,5%) como preposiciones (7%), verbos (3,4%) o artículos (2,6%) se perciben como errores de grupo y no individuales.

El tercer criterio que hemos establecido para la selección de los ejemplos es su relación directa con la competencia lexicográfica. Recordamos que el objetivo del análisis cualitativo es comprobar si a través de una búsqueda lexicográfica adecuada el alumnado habría podido resolver una dificultad o un problema dado en el curso de su tarea traductora. Suponemos que parte de estas dificultades, si no se resuelven adecuadamente, pueden dar lugar a un error de traducción, basándonos en que la noción de problema está íntimamente relacionada con la de error como se ha expuesto en los apartados 4.1.8 y 4.1.9. Asimismo, suponemos que algunas de las dificultades encontradas –especialmente las de naturaleza lingüística– pueden resolverse gracias a una correcta búsqueda de la información en las fuentes lexicográficas.

Según la teoría funcional, las obras lexicográficas son herramientas de información, por lo que las necesidades de los futuros usuarios, en diversos contextos y situaciones, determinarán las características de un proyecto de diccionario; en caso de que un diccionario estuviera destinado a traductores o estudiantes de traducción, por ejemplo, debería tener en cuenta las fases del proceso de traducción donde pueden surgir problemas y necesidades lexicográficamente relevantes, de manera que el usuario las pueda resolver mediante su consulta (Fuertes-Olivera y Tarp, 2014). Así, por ejemplo, parece lógico que, en la fase de comprensión del texto original, el usuario necesite consultar un diccionario monolingüe donde encontrar definiciones de palabras y expresiones generales o términos específicos de la lengua de partida, facilitando así la actividad descodificadora; en la fase de reexpresión en la lengua de llegada, puede ser útil al usuario encontrar información sobre «equivalentes de términos, colocaciones y expresiones fijas, equivalentes de palabras y expresiones generales, e información sobre ortografía, género, flexión, propiedades sintácticas y convenciones estilísticas en la lengua de llegada» (Tarp, 2014:72) que facilitan la actividad codificadora del traductor. En esta fase podría ser adecuado buscar las equivalencias en una obra bilingüe mientras que la información morfológica, sintáctica y estilística parecería conveniente extraerla de un diccionario monolingüe²². En la fase de revisión de la traducción, Tarp (2014) propone soluciones tanto monolingües

como bilingües ya que para satisfacer las complejas necesidades de esta fase es necesaria una combinación de recursos lexicográficos.

Por otro lado, hay que tener en cuenta que las obras lexicográficas se publican también con el interés práctico de las editoriales, por lo que los potenciales usuarios no suelen restringirse a un grupo tan específico como puede ser el traductor o el estudiante de traducción, sino que suelen ser herramientas flexibles que se adaptan al mayor número de usuarios posibles. En el caso que nos ocupa los diccionarios que más beneficio puedan aportar a nuestra tarea traductora serán los monolingües de aprendizaje y generales, así como diccionarios bilingües generales.

Consideramos relevante para nuestro análisis cualitativo reflexionar sobre qué necesidades se pueden resolver mediante la consulta de un diccionario monolingüe y cuáles a través de un diccionario bilingüe. En otras palabras, qué información relevante para nuestra actividad de traducción podremos encontrar en un diccionario monolingüe general o de aprendizaje o en un diccionario bilingüe.

Teniendo en cuenta que los estudiantes que componen nuestro universo de estudio son aprendices de español como lengua extranjera, a continuación, nos concentramos en los diccionarios más adecuados a su formación y actividad traductora, esto es, los diccionarios monolingües generales, los diccionarios para la enseñanza de la lengua española y los diccionarios bilingües de español e italiano para exponer la información recogida en ellos.

a. Diccionarios monolingües generales y de aprendizaje

Las posibilidades didácticas de los repertorios lexicográficos para la enseñanza de lenguas extranjeras son una cuestión relativamente reciente. Algunas de las características que determinan este tipo de obras son comunes a las de los diccionarios generales mientras que otras son idiosincráticas de los diccionarios de aprendizaje. Por ejemplo, en general, los diccionarios escolares y de aprendizaje no suelen incorporar información etimológica que es, en cambio, característica de los diccionarios generales de lengua. Sin embargo, es frecuente encontrar información sobre la transcripción de los vocablos según el Alfabeto Fonético Internacional mientras que sería una información superflua en diccionarios dirigidos a nativos.

Con respecto a la información gramatical, se presta especial atención a las variaciones de nombre y adjetivo, a los plurales irregulares, así como a la regularidad de los verbos, combinación de *ser/estar* con adjetivos etc.

Desde un punto de vista sintáctico, teniendo en cuenta una función activa, los diccionarios suelen proporcionar información sobre el régimen verbal, y el contorno definicional directamente o a través del uso de ejemplos que contex-

tualizan el lema (De Hériz, 2017:147-148) y otros aspectos contrastivos caracterizados por las disimetrías del par lingüístico que nos ocupa (señalados en Domínguez y Kutscher, 2017).

La información semántica que encontramos en un repertorio monolingüe se puede definir como la «proporcionada por el artículo lexicográfico relacionada con el significado de la unidad lingüística» (Martínez de Sousa, 2009:147). Dependiendo del tipo de obra, destinatarios y finalidad, la información gramatical, cultural y sintáctica incluida en el repertorio lexicográfico puede variar; sin embargo, la información semántica de estas obras es indispensable.

Por otra parte, puede resultar útil la información pragmática que se refleja mediante una marcación clara y específica que ayuda al estudiante en la adquisición de su competencia comunicativa, así como las relaciones sintagmáticas, que aparecen reflejadas en la presentación de la fraseología y colocaciones léxicas frecuentes. Según el parecer de algunos lexicógrafos como Alvar Ezquerro (1993:97), cuando encontramos unidades estables que funcionan en la lengua como palabras, estas tienen que constituir una entrada más en el diccionario. Sin embargo, no existe una uniformidad en el tratamiento de estas unidades dentro de los diccionarios monolingües y mucho menos entre los diferentes diccionarios bilingües. Algunas aparecen como parte del leuario por lo que forman parte de la macroestructura mientras que otras se incluyen en la microestructura.

Las relaciones paradigmáticas se establecen a través de la presencia de sinónimos y antónimos, fundamentales tanto para los estudiantes como para los nativos.

b. Diccionarios bilingües

Desde un punto de vista semántico, la primera diferencia que establecemos entre un diccionario monolingüe y uno bilingüe es que allí donde los primeros ofrecen una definición, en los segundos la información principal tendrá forma de equivalente. Por lo que respecta a los diccionarios bilingües, Zgusta (1984) considera que el equivalente ideal coincide con el término de la lengua de origen tanto en denotación como en connotación significativa, y comparte con él idénticas colocaciones lexicográficas. Sin embargo, otros autores, como Snell-Hornby (1988) y Haensch y Omeñaca (2004), asumen que no existe una equivalencia interlingüística que pueda concebirse desde los distintos puntos de vista que se adoptan en el estudio del lenguaje, esto es, léxico-semántico, pragmático o morfológico. Existen, por lo tanto, diferentes grados de equivalencia que van desde la equivalencia 0 hasta la equivalencia plena.

Se sabe que las unidades fraseológicas y colocaciones pueden formar parte de la lista de entradas o estar incluidas como parte separada del verbo principal; en cambio, las locuciones, refranes y frases hechas suelen formar parte de la entrada. Lo más difícil en este proceso es decidir cuándo una unidad fraseológica debe incluirse bajo una de las acepciones y cuándo formar una acepción aparte (Peñín, 2016). El problema principal reside, sin embargo, en el hecho de que los diccionarios no son claros a este respecto; el lexicógrafo debería señalar claramente qué sistema ha adoptado y mantenerse coherente con esta decisión a lo largo de la obra.

Hasta mediados del siglo XX la información que se encontraba en las obras lexicográficas era fundamentalmente de tipo semántica, dado que la principal función hasta el momento era la descodificadora (San Vicente, 2008). En los DDBB, la información gramatical hasta este momento era escasa, limitada a las indicaciones morfológicas de las categorías gramaticales del lema y, en algunos casos, de sus equivalentes. Sin embargo, gracias a los nuevos enfoques metalexicográficos, se ha asistido a un cambio importante en esta tendencia debido sobre todo al nuevo concepto de diccionario y de su contenido: se empieza a tener en cuenta la perspectiva del usuario al que va dirigido. Partiendo de la idea de un tipo de destinatario bien preciso, en este caso el traductor, los lexicógrafos se han interrogado sobre la posibilidad de crear diccionarios específicos para traductores profesionales o estudiantes.

Los DDBB actuales de formato grande prestan atención a las cuestiones gramaticales a partir del lecionario, con la inclusión o distinción de variantes o irregularidades morfológicas tanto de nombre como de adjetivos y verbos, también de los participios (dobles) y de los participios con función adjetiva, así como de los adverbios en *-mente*. [...] En un DB sería también interesante poder encontrar variantes de una forma pronominal o de las diferencias entre las formas adjetivales y pronominales del indefinido para completar la información gramatical, sobre todo en una perspectiva de conexión de contenidos y de hipertextualidad (San Vicente, 2017:88).

Siguiendo los pasos de los diccionarios monolingües, los DDBB mayores, entre cuyos posibles usuarios se nombra siempre a los traductores, han empezado a proporcionar indicaciones de tipo morfológico, y en menor medida, sintáctico.

En las lenguas afines con sintaxis complicada, como son las que se tratan en este estudio, la información sintáctica es de gran interés para favorecer la función de codificación. Desde una perspectiva contrastiva, resulta fundamental

para el lector que debería poder encontrar en las entradas lexicográficas –principalmente de sustantivos y verbos– una condensada información sintáctica con ejemplos claros y seleccionados que resalten las divergencias contrastivas pertinentes de manera coherente, precisa y circular²³. En muchos casos estas indicaciones las encontramos implícitamente en forma de ejemplos, que se utilizan para completar las lagunas informativas explícitas en el cuerpo del lema. La tendencia a proporcionar una abundante información sintáctica en los DDBB es beneficiosa para los estudiantes que pueden realizar consultas de manera inmediata a través del diccionario aunque no tengan a mano una gramática de consulta (Bermejo, 2016).

Por otra parte, Haensch y Omeñaca (2004:38) añaden que es información fundamental de los DDBB la categoría de palabras denominadas «vocabulario de civilización» y las describen como «un cierto caudal de palabras que designan cosas propias de cada país y que, por lo tanto, son intraducibles». Sin embargo, añaden, es muy importante que un usuario normal encuentre una representación de dicho tipo de léxico en un diccionario bilingüe.

A este respecto, Marelló (1989:23) propone cuatro posibles soluciones en un diccionario bilingüe ante una palabra cultural que carece de equivalentes en la lengua de llegada:

- Préstamo lingüístico.
- Neologismo.
- Equivalente explicativo.
- Traducción genérica mediante un hiperónimo.

Por otro lado, Calvi (2003:51) hace una distinción entre los términos culturales y las acepciones con marca cultural de palabras corrientes:

Los primeros, llamados también *realia*, están representados por palabras que, al remitir a un referente específico de un determinado espacio cultural, no tienen correspondiente en otras lenguas, a menos que se hayan difundido a través del préstamo. Cuando no es así, el diccionario puede optar por diferentes soluciones, también combinadas: dar explicaciones, proponer traducciones o equivalentes culturales.

María Teresa Sanmarco (2006) afirma que el tratamiento que reciben las palabras culturales en los diccionarios bilingües tiene que depender de los criterios base de la obra, fundamentalmente de la finalidad y de los usuarios. Cuando el diccionario tiene una función activa, las equivalencias son la información principal; en el caso del traductor el objetivo del usuario puede ser la codifi-

cación de un texto en la lengua de llegada y, como consecuencia, tendría que ir acompañado de la información pragmática propia sobre el empleo del lema en un determinado contexto. Mientras que, si el diccionario tiene una función predominantemente pasiva, la información se basará más en el lema.

Resumiendo lo expuesto anteriormente, desde una perspectiva cualitativa el tercer criterio empleado para la selección de elementos del análisis es el de analizar los elementos etiquetados como error con las siguientes categorías:

1. Error gramatical: preposiciones, artículos, sustantivos, adjetivos, verbos etc.
2. Error semántico: falsos amigos, expresiones y colocaciones.
3. Error sintáctico: calcos.
4. Error cultural/convención genérica.

Asimismo, se observa en el análisis cuantitativo que las tres primeras categorías indicadas son las que aparecen con mayor frecuencia en nuestro corpus. Las etiquetas semánticas en primer lugar (27,6%), las gramaticales en segundo (17,7%), y las sintácticas en tercera posición (9,46%). Es fácil suponer que los errores culturales, que situamos en el ámbito de la comprensión, no están entre los más frecuentes: dado que los textos originales propuestos de carácter descriptivo divulgativo no incluían relevantes problemas de naturaleza cultural.

5.5.2 Selección de los instrumentos lexicográficos

Una vez identificadas las categorías de error más frecuentes en el análisis cuantitativo se han analizado algunos ejemplos desde una perspectiva lexicográfica; para ello se ha llevado a cabo una consulta con el objetivo de comprobar si la información proporcionada por estas obras puede ser útil para subsanar el error en cuestión. El “recorrido lexicográfico” o el procedimiento de consulta empieza, como aconseja Newmark (1988), por los diccionarios bilingües seguidos de una minuciosa comprobación en los monolingües, en los que se podrá acreditar la equivalencia cognitiva y pragmática de los términos consultados.

Las necesidades del traductor no se limitan solo a la fase de transferencia o de re-expresión en la lengua de llegada –actividad codificadora–, son también importantes las de comprensión, desverbalización y revisión, y por tanto, están relacionadas con la definición de los términos en la lengua de origen y sus equivalentes en la lengua de llegada, así como las colocaciones, las expresiones fijas, la información ortográfica y los aspectos gramaticales y sintácticos, el registro y las convenciones estilísticas. Para algunas de estas necesidades, el traductor puede consultar un diccionario bilingüe desde donde encontrar un punto de partida para continuar con búsquedas más específicas en un monolingüe de ambas lenguas.

Se puede afirmar que, individualmente, ninguna de las obras de consulta que forman la red de fuentes de información sería suficiente para satisfacer las necesidades del traductor ni para cubrir todas las exigencias que se derivan de la tarea traductora. Sin embargo, las obras lexicográficas son un buen punto de partida desde donde el traductor puede iniciar su recorrido de creatividad expresiva (Peñín, 2019).

A continuación, exponemos brevemente las características de las obras lexicográficas consultadas en el análisis cualitativo dividiéndolas en obras monolingües de italiano y español y obras bilingües italiano-español/español-italiano²⁴.

Diccionario monolingüe de italiano

- El *Vocabolario della lingua italiana della Zanichelli*, ZING, cuya primera edición fue publicada por Nicola Zingarelli –que dio su nombre al diccionario– en 1922, ha llegado hoy a su 25ª reimpresión; en la contraportada leemos que contiene 145.000 voces. Esta obra está acompañada por una versión en línea y una en CD-ROM. Los estudiantes de Unibo tienen acceso a la versión en línea por lo que durante las clases suele ser su diccionario monolingüe de referencia en italiano. Cada voz se encuentra organizada siguiendo un orden fijo en la presentación del contenido donde destacamos como elementos de utilidad didáctica para estudiantes de traducción y/o segundas lenguas: la información morfológica –indicación de plurales irregulares en sustantivos y adjetivos, género en sustantivo y adjetivos, elisiones, formas irregulares de los verbos, señalación de auxiliares en verbos transitivos e intransitivos, régimen verbal más frecuente etc.–, la información semántica –definiciones, locuciones, fraseología, límites de uso– acompañada con ejemplos de uso, la información paradigmática –sinónimos y antónimos–, derivados y sublemas y señalación de posibles errores, precedidos de la nota *Attenzione*.

Diccionarios monolingües de español

- El *Diccionario de la Lengua Española*, DLE²⁵, es la obra central de la Real Academia Española (RAE). Se trata de un diccionario sincrónico, general y normativo que, aunque no está exento de críticas, está considerado por la mayor parte de los teóricos lexicográficos, un punto de referencia de la lengua española. La 23ª y última edición se publicó en 2014; en ella participaron todas las academias de la Asociación de Academias de la Lengua Española. La información contenida en la obra corresponde a las propias de los diccionarios de lengua que no son recomendables para hablantes

no nativos de lengua española pero la información ortográfica, la morfológica –diversos elementos como los plurales o femeninos irregulares, la remisión al modelo de conjugación en el apéndice, la presencia o ausencia de artículo para acompañar el sustantivo, la apócope, comparativos o superlativos, los contornos verbales o adjetivales–, la información semántica –definiciones y unidades pluriverbales que aparecen como sublemas dentro del artículo–, una marcación rica y variada así como la posibilidad de acceder en línea a la 22ª edición lo convierte en una obra lexicografía de referencia para los estudiantes. Cabe señalar, sin embargo, que el DLE carece por completo de la información paradigmática de utilidad didáctica para estudiantes de español como segunda lengua, no se señala la combinación de adjetivos con *ser* y *estar*, división silábica, ni información para el tratamiento del error y los ejemplos son poco numerosos.

- El *Diccionario de uso del español actual*, conocido también como CLAVE²⁶, es una obra de carácter descriptivo, publicado por primera vez en 1997 por Ediciones SM. Su novena edición de 2012 podía consultarse gratuitamente en línea. A pesar de no ser diccionarios específicos para estudiantes de ELE, contienen algunos elementos con utilidades didácticas como la información ortográfica, información morfológica –aunque en la información que aportan los artículos no diferencia entre verbos transitivos e intransitivos, como tampoco hace distinciones entre los adverbios–, y sintáctica. La marcación, por otro lado, es poco variada, sin embargo, suele ofrecer un ejemplo constituido por una frase completa para cada una de las acepciones del lema lo que suele ser de gran ayuda al estudiante.

Diccionarios bilingües italiano-español/español-italiano

- El *Grande dizionario di spagnolo. Gran diccionario italiano-español* fue publicado por Laura Tam por la casa Hoepli en 1997 en versión de papel y en CD-ROM. Esta obra fue reconocida inmediatamente como un instrumento innovador por su concepción macro y microestructural; en 2004, se publicó una segunda edición, y cinco años después una tercera, HOEPLI09²⁷, actualmente en comercio y que mantiene la versión en CD-ROM y a la que se ha añadido una versión gratuita en línea. En su ensayo acerca del *Grande dizionario di spagnolo*²⁸, Liverani (2008) analiza las informaciones de uno de los principales diccionarios mayores de italiano español. Así evidencia que en las indicaciones fonéticas se ofrece información sobre la pronunciación en ambas secciones del diccionario.

Por lo que respecta a la información gramatical de la obra, señala la indicación de irregularidades en la construcción de género y número, así como de los verbos irregulares además de distinguir entre los usos transitivos y pronominales de estos. La autora ensalza, por otro lado, una información sintáctica desde una perspectiva contrastiva, que, cuando no se halla descrita de forma explícita, se puede deducir por los ejemplos. Con respecto a la fraseología observa que, a pesar de ser abundante y rica, se nota una falta de sistematicidad en su organización. Desde el punto de vista de los límites de uso puntualiza que ofrece una marcación rica que se refiere al registro, especialidad, geografía, cronología y sentido figurado. Sin embargo, no abunda en información sobre la variante americana. Por otro lado, el diccionario dispone de un apéndice gramatical con un apartado dedicado a la acentuación, silabación y puntuación, uno dedicado a la formación del femenino y del plural y otro a la conjugación de los verbos regulares e irregulares, contenido de gran utilidad didáctica. En este sentido, las secciones italiana y española se encuentran organizadas simétricamente.

- *Il Grande dizionario di Spagnolo. Dizionario spagnolo-italiano italiano-español* (ZAN12)²⁹, publicado en 2012³⁰ por la editorial Zanichelli, cuyos autores son Adriana Padoan y Rossend Arqués, además de la versión en papel, se propone en DVD-ROM, en versión descargable y en línea. Al igual que el diccionario Zingarelli, gracias a una convención de la universidad con esta editorial el alumnado de Unibo tiene acceso a esta última versión gratuitamente. En la presentación de la obra los autores mencionan las características fonéticas como parte de la estructura de un lema y recuerdan que en la versión electrónica se encuentra disponible su reproducción sonora. Dicha observación se refiere a la microestructura del artículo solamente en la sección esp-ita. Como en HOEPLI09 predomina la presencia de información gramatical, tanto a nivel morfológico –como irregularidades referidas al sustantivo o adjetivo cuando las hay y con reenvío a las tablas de conjugación de verbos españoles– como sintáctico desde una evidente perspectiva contrastiva. La ejemplificación se puede describir abundante y con orientación pedagógica. Por otro lado, una característica que define al diccionario es el tratamiento detallado y sistemático de las unidades fraseológicas, especialmente de las combinaciones léxicas, al demostrar una «consciente labor de marcación diatécnica en la microestructura de los artículos y en las secciones fraseológicas, así como un intento de marcación diatópica en las entradas y acepciones de

la variante atlántica» (De Hériz, 2014:142). Otros factores que favorecen su función como instrumento de traducción y obra didáctica son las explicaciones de uso, las notas de cultura y la indicación de falsos amigos.

Ambos diccionarios se definen como obras generales bidireccionales y como instrumentos de asistencia tanto en la descodificación como en la codificación de textos. Ninguno de los prólogos identifica un grupo de usuarios específicos, aunque la figura del traductor aparece mencionada en el prólogo del ZAN12.

ANÁLISIS DE RESULTADOS OBTENIDOS

En este apartado del libro se presentan los resultados del análisis del corpus de aprendices de traducción inversa siguiendo una perspectiva cuantitativa general para luego acercarnos a un punto de vista más detallado en el análisis cualitativo, estudiando algunos casos concretos.

En la sección dedicada al análisis cuantitativo de los resultados se exponen los datos –proporcionados por el programa– de las categorías generales de error –de comprensión, de expresión y funcionales– para ir desglosando, a continuación, cada una de estas y examinando los porcentajes de cada subcategoría. El análisis de los datos obtenidos nos lleva a identificar las tendencias en las actuaciones de los estudiantes, teniendo en cuenta siempre que las dimensiones del corpus y las características tan específicas del grupo que participa en la experimentación no permiten extraer conclusiones totalmente extrapolables. Los resultados proporcionan información atinente al número, categorías y tipos de errores más frecuentes en este grupo determinado, del mismo modo, permiten establecer una taxonomía de errores específicos del corpus de traducción inversa y realizar dentro de esta clasificación una primera aproximación a los tipos de error más frecuentes. Este primer análisis permite, finalmente, identificar las áreas de dificultad para el discente italófono aprendiz de la lengua española.

En la sección dedicada al análisis cualitativo, el objetivo es relacionar directamente las áreas de dificultad identificadas con la competencia lexicográfica del alumnado y valorar la potencialidad de los repertorios lexicográficos empleados ante la tarea traductora encomendada. Esto es, en el análisis cualitativo se intenta responder a la pregunta: ¿qué errores se podrían subsanar con una adecuada competencia lexicográfica? Para responder a esta cuestión, en esta sección se escogerán algunos ejemplos de error –los criterios de selección están descritos en el apartado 5.5.1– que han sido identificados durante la fase de anotación del corpus.

Como hemos establecido en el apartado 5.5.1, teniendo en cuenta las reflexiones realizadas por la crítica en décadas recientes sobre el empleo del tér-

mino “error” en la descripción del fenómeno y las dificultades encontradas a la hora de uniformar las discordancias, en los ejemplos específicos del análisis cualitativo de este estudio utilizamos el término “error” para referirnos a aquellos fenómenos relacionados con la infracción de una norma gramatical, es decir, del sistema lingüístico de llegada. Mientras que, los errores de traducción se consideran “soluciones no aceptables o inadecuadas” teniendo en cuenta que, al no existir un sistema de normas que se transgreden, no se puede emitir un juicio objetivo al cien por cien en estos casos.

6.1 Resultados del análisis cuantitativo

En este volumen se concibe el error como una herramienta útil dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje; su identificación parece esencial a la hora de construir el conocimiento; aprender a reconocerlo, tipificarlo y contrastarlo con las herramientas disponibles a lo largo de la tarea traductora forma parte de la formación del traductor.

En la metodología de Análisis de Errores se pueden llevar a cabo diferentes estudios cuantitativos: según el número de veces que aparecen, el contexto y su repetición, así como en un mismo sujeto, se puede determinar qué errores se mantienen a lo largo del tiempo para diferenciar los que son errores duraderos o sistemáticos de las equivocaciones puntuales y los lapsus (Ferreira y Elejalde, 2017). El objetivo del análisis cuantitativo del presente estudio es determinar los errores más frecuentes en el corpus TRADITES, esto es, delimitar la frecuencia total de las diferentes categorías de error en un grupo de aprendices de traducción inversa de italiano a español.

Como se puede observar en la tabla 9, los datos obtenidos indican que un 72% de los errores seleccionados y etiquetados corresponde a la categoría de “errores de expresión”, es decir, aquellos que afectan a la lengua de llegada mientras que, en segundo lugar, aparecen los “errores de comprensión”, o aquellos que afectan a la lengua original, con casi un 30%. El número total de errores etiquetados –recordemos que la unidad de medida es el segmento seleccionado, que puede estar compuesto por una palabra o más– es de 2057. En la cantidad total de unidades seleccionadas y etiquetadas como error no se han contado los aciertos. Los aciertos identificados –segmentos en los que la traducción es especialmente buena para resolver alguno de los problemas que plantea el texto– constituyen 75 segmentos y de errores funcionales solo se ha señalado 1; este resultado puede responder al hecho de que los textos seleccio-

nados para el corpus no han presentado problemas desde un punto de vista funcional a los estudiantes.

Tabla 9 - Composición general.

Descripción estadística:	Características	
Proyecto:	ErrorTradu	
Unidad:	Error_análisis:error-trad	
	Nº	Porcentaje
De expresión-tll	1479	72%
De comprensión-to	577	28%
Funcionales	1	0.05%
Aciertos	75	-
Total errores	2057	100%

Se proponen los mismos resultados en el siguiente gráfico, donde la diferencia resulta evidente: se aprecia que los errores que afectan al texto de llegada –de expresión– son tres veces más frecuentes que los errores que afectan al texto de partida –de comprensión–.

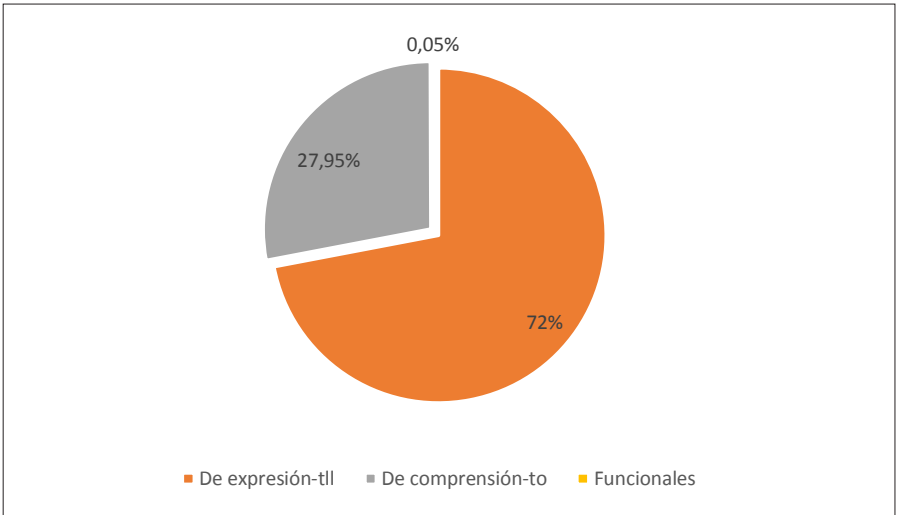


Figura 5 - Composición general 1.

En los próximos apartados se analizan una a una las diferentes subcategorías identificadas, estudiando las tablas descriptivas con los porcentajes elaborados por el programa de anotación y procesamiento de datos UAM Corpus Tool.

6.1.1 Resultados relacionados con la lengua de llegada: la expresión

La tabla 10 indica el número de errores de cada una de las subcategorías de los errores de expresión¹ así como su porcentaje sobre el número total de errores identificados –2057 (100%)–.

Tabla 10 - Ranking de errores de expresión.

Ranking (del más al menos frecuente)	Tipo de error	Número de errores	Porcentaje - total de errores (2057)
1	Semántico	594	29%
2	Gramatical	382	18,5%
3	Sintáctico	203	10%
4	Ortotipográfico	183	9%
5	Estilístico	62	3%
6	Textual	51	2,5%
	Total errores de expresión	1479	72%

Desglosando los errores de expresión en las subcategorías establecidas se observará cuáles han sido los más frecuentes dentro de esta división. Resulta evidente que destacan los errores semánticos (29%) con respecto a los gramaticales (18%), los sintácticos (10%) y los ortotipográficos (8%).

Errores de naturaleza semántica

De un total de 2057 errores identificados, los más numerosos son los de naturaleza semántica, de esto se deduce que los aprendices de traducción inversa –nivel B2/C1– participantes en la experimentación parecen haber tenido mayores dificultades en el ámbito semántico que en los restantes. Esta categoría se subdivide en “léxico”, “expresiones” y “colocaciones”.

Tabla 11 - Errores semánticos.

Ranking	Tipo de error	Número de errores	Porcentaje - total de errores (2057)
1	Selección de léxico	516	25%
2	Expresiones	63	3%
3	Colocaciones	15	0,7%
	Total errores semánticos	594	29%

Entre los errores semánticos hay una clara predominancia de los de naturaleza léxica (25%) esto es, los que se producen como resultado del empleo de calcos, falsos amigos etc., en relación con los de expresión (2.93%) o de colocación (0.07%).

Errores de naturaleza gramatical

Observamos que, dentro de la categoría “errores de expresión”, tras los de naturaleza semántica, los de tipo gramatical son los más numerosos.

Tabla 12 - Errores gramaticales.

Ranking	Tipo de error	Número de errores	Porcentaje - total de errores (2057)
1	preposición	147	7%
2	verbo	70	3,4%
3	artículo	54	2,6%
4	adjetivo	37	1,8%
5	sustantivo	25	1,2%
6	apócope	17	0,8%
7	adverbio	16	0,8%
8	posesivo	10	0,5%
9	demonstrativo	3	0,14%
10	pronombre	2	0,09%
11	conjunción	1	0,05%
12	relativo	0	0%
	Total errores gramaticales	382	18,5%

Examinando los errores seleccionados dentro de la categoría gramatical, se puede comprobar que los más frecuentes han sido, en primer lugar, los que afectan a una preposición (6,85%), en segundo lugar, los de verbo (3,4%), y a continuación, se encuentran aquellos que se relacionan con el uso de los artículos (2,52%), adjetivos (1,72%) y sustantivos (1,16%).

Errores de naturaleza sintáctica

Los errores de naturaleza sintáctica ocupan el tercer lugar en el ranking de errores de expresión, con un porcentaje del 10%.

Tabla 13 - Errores sintácticos.

Ranking	Tipo de error	Número de errores	Porcentaje - total de errores (2057)
1	calco-sintáctico	194	9,5%
2	orden-de-las-palabras	6	0,3%
	Total errores sintácticos	200	10%

La categoría “errores sintácticos” se ha dividido a su vez en las subcategorías “orden de las palabras”, “calcos sintácticos” y otro tipo de más difícil tipificación. Es evidente que la alta frecuencia de un error implica que los estudiantes han encontrado dificultades en dichos elementos gramaticales. Como se puede observar en la tabla, los calcos sintácticos (8,9%) son predominantes entre las dificultades que afectan a la sintaxis.

Errores de naturaleza ortotipográfica

Los errores ortotipográficos –cuartos en el ranking de gramaticales– se han dividido, a su vez, en tres categorías, dependiendo de si afectaba a la puntuación, a la acentuación o al uso de las mayúsculas o minúsculas según el caso.

Tabla 14 - Errores ortotipográficos.

Ranking	Tipo de error	Número de errores	Porcentaje - total de errores (2057)
1	mayúscula	66	3,2%
2	puntuación	59	2,9%
3	acentuación	58	2,8%
	Total errores ortotipográficos	183	9%

Es sorprendente que el número de errores que afectan a las mayúsculas superen a los de acentuación, teniendo en cuenta que el nivel lingüístico de los participantes en la experimentación es un C1; sin embargo, es posible que la terminología especializada de ámbito artístico y religioso haya creado problemas a los estudiantes en esta subcategoría. Parece que los discentes no reconocen dentro de este campo de especialidad qué términos se escriben con inicial mayúscula y cuáles no; ejemplos son la ‘crucifixión de Cristo’ o el grupo religioso ‘dominicos’, en ocasiones escritos con inicial mayúscula innecesariamente.

6.1.2 Resultados relacionados con la lengua de origen: la comprensión

La tabla 15 indica el número de errores de cada una de las subcategorías de los errores de comprensión –descritos en el apartado 5.3.4– y su porcentaje sobre el número de errores totales identificados –*total units*: 2057–. Los errores de comprensión se producen en la fase de descodificación del texto original y se dividen en estratégicos y pragmáticos –ver apartado 5.5.1–.

Tabla 15 - Errores de comprensión absolutos.

Ranking	Tipo de error	Número de errores	Porcentaje - total de errores (2057)
1	estratégicos	483	23,5%
2	pragmáticos	94	4,6%
	Total errores ortotipográficos	577	28%

Resulta evidente que destacan los errores estratégicos (23,5%) con respecto a los pragmáticos (4,6%). Desglosando los estratégicos en las subcategorías establecidas se observará cuáles han sido las dificultades más frecuentes dentro de esta división.

Errores estratégicos

Dentro de los errores de comprensión, los aprendices de traducción inversa que han participado en la experimentación han tenido mayores dificultades en el ámbito de los estratégicos. Por errores estratégicos se entienden aquellos que se producen cuando se emplea una técnica de traducción innecesaria o equivocada –ver apartado 5.3.4–. De un total de 2057 segmentos identificados como errores, los de estrategia inadecuada equivalen a un 23,5%.

Tabla 16 - Errores estratégicos.

Ranking	Tipo de error	Número de errores	Porcentaje - total de errores (2057)
1	sentido diferente	233	11%
2	ampliación	88	4,2%
3	sin_sentido	67	3,2%
4	omisión	43	2,1%
5	atenuación	26	1,2%
6	reducción	25	1,2%
7	redundancia	1	0,05%
8	alusiones-extralingüísticas-mal-solucionadas	0	0
	Total errores ortotipográficos	483	23,5%

Destacan en cuanto a su frecuencia los de sentido diferente (10,85%) ya que representan casi la mitad de los errores de este grupo; a continuación, encontramos errores de ampliación (4,10%), de sin sentido (3,12%) y de omisión (2,00%). La atenuación, la reducción y la redundancia, en este orden, concluyen la lista de inadecuaciones.

Errores pragmáticos

Los errores pragmáticos, aquellos producidos cuando existe disconformidad con la finalidad de la traducción, se encuentran subdivididos en errores causados por referencias culturales equivocadas, convenciones genéricas y registro y aparecen distribuidos en la tabla en este orden según su frecuencia. Dentro de este grupo, destacamos por su interés lexicográfico las referencias culturales inadecuadas que se analizan en el apartado 6.2.4 de este volumen.

Tabla 17 - Errores pragmáticos.

Ranking	Tipo de error	Número de errores	Porcentaje - total de errores (2057)
1	referencia_cultural	62	3%
2	convenciones_genéricas	21	0,9%
3	registro	11	0,5%
	Total errores ortotipográficos	94	4,6%

En la tabla 8 –apartado 5.4– se puede comprobar que solo se ha etiquetado un error funcional, ya que desde un punto de vista estadístico solo se ha producido un incumplimiento de la función del texto en uno de los participantes en el estudio.

Cabe señalar que se han identificado como aciertos el 3,52% de los segmentos etiquetados, dato que nos parece relevante indicar, aunque desde un punto de vista cuantitativo se trate de una proporción poco apreciable. En la siguiente sección, en la que analizaremos los datos desde un punto de vista cualitativo, se dedicará un mayor espacio a esta categoría.

6.1.3 Primeras inferencias del análisis cuantitativo

Una vez examinados los resultados más relevantes proporcionados por el sistema de procesamiento de datos del *software*, se propone una tabla con la clasificación de los errores más frecuentes. La columna “Tipos de error” corresponde a la etiqueta utilizada para clasificar el segmento tal y como aparece en el programa²: por ejemplo, “selección léxico”, “sentido diferente”, etc. La siguiente columna, “Número de errores” establece el número de segmentos³ que tiene esa misma etiqueta. La cuarta columna determina el porcentaje de errores calculado sobre el total de errores anotados en el corpus –2057–. En la columna “Ranking” aparece la clasificación por frecuencia de un determinado error, esta columna los organiza de mayor a menor frecuencia.

Tabla 18 - Clasificación de errores por frecuencia.

Ranking	Tipo de error	Número de errores	Porcentaje
	TOTAL UNIDADES	2057	
1	selección del léxico	516	25%
2	sentido diferente	233	11%
3	calco sintáctico	182	8,9%
4	preposición	147	7%
5	ampliación	88	4,3%
6	verbo	70	3,4%
7	sin sentido	67	3,2%
8	expresión	63	3%
9	referencia cultural	62	3%

10	mayúscula/minúscula	55	2,7%
11	artículo	54	2,7%
12	conectores	50	2,4%
13	puntuación	48	2,3%
14	acentuación	47	2,3%
15	omisión	43	2,1%
16	adjetivo	37	1,8%
17	formulación poco clara o imprecisa	37	1,8%
18	atenuación	26	1,3%
19	sustantivo	25	1,2%
20	reducción	25	1,2%
21	falta de riqueza expresiva	23	1,1%
22	convenciones genéricas	21	1%
23	apócope	17	0,8%
24	adverbio	16	0,8%
25	combinación léxica/ colocación	15	0,7%
26	sintáctico-otro	12	0,6%
27	registro	11	0,5%
28	posesivo	10	0,5%
29	orden de las palabras	6	0,3%
30	demostrativo	3	0,14%
31	pronombre	2	0,1%
32	repetición innecesaria	2	0,1%
33	conjunción	1	0,05%
34	redundancia	1	0,05%
35	coherencia	1	0,05%
36	relativo	0	0%
37	alusiones extralingüísticas mal solucionadas	0	0%
	Total errores	2057	100%



Figura 6 - Clasificación de errores según la frecuencia.

Se observa que el dato más relevante es que el 72% de los errores etiquetados pertenece a la categoría de “errores de expresión”, es decir, aquellos relacionados con la lengua de llegada. Los errores de comprensión o aquellos relacionados con la lengua original son menos de la mitad, alrededor del 30% del total. Esta primera información es comprensible si se tiene en cuenta que los estudiantes no están traduciendo hacia su lengua materna. Los primeros resultados parecen apoyar la hipótesis inicial de que en la traducción inversa la dificultad mayor se traslada a la fase de reconstrucción del texto en la lengua de llegada y no radica en la fase de comprensión como sucede en la traducción directa.

Profundizando en los diferentes niveles de análisis se observa que los errores más numerosos dentro de los de expresión son los semánticos (29%), gramaticales (18%) y sintácticos (10%) que superan –o casi– el 10% del total de los errores encontrados. Por otro lado, en la categoría de errores de comprensión tienen un papel importante los estratégicos (23,50%) con, en primer lugar, los errores de sentido diferente (11%). Este límite (10%) es el que se ha establecido como criterio de frecuencia para seleccionar los elementos objeto de nuestro análisis cualitativo.

6.2 Resultados del análisis cualitativo

Uno de los criterios establecidos para la selección de ejemplos en el análisis cualitativo ha sido la frecuencia del error. La categoría relevante a nivel cuantitativo era la que superaba el 10% de los segmentos anotados. Esto, desde nuestra perspectiva, significa que tal subcategoría ha presentado dificultades para el grupo de participantes.

El análisis cuantitativo demuestra que, en general, la complejidad del sistema gramatical, semántico y sintáctico de la lengua española representa un área de difi-

cultad para el alumnado italiano. Los errores de expresión, es decir, los referidos a la lengua de llegada, son dos veces más numerosos que los de comprensión, o los que se relacionan con la lengua original. Los resultados obtenidos se toman como punto de partida para proceder con el análisis cualitativo que responde al objetivo de contestar a la pregunta: ¿qué errores se podrían subsanar con una adecuada competencia lexicográfica? Para responder a esta cuestión, en esta sección se analizan algunos ejemplos etiquetados como error durante la fase de anotación del corpus.

Los ejemplos escogidos para el análisis cualitativo corresponden a categorías fácilmente observables por los evaluadores y cuyas características nos permiten ponerlos en relación con los diccionarios siguiendo las consideraciones que se exponen a continuación.

En primer lugar, el criterio de selección es la frecuencia de error observada durante el análisis cuantitativo; se han examinado las categorías de error que han superado un 10% de apariciones en el corpus de traducciones. Hemos establecido el límite del 10% partiendo de la premisa de que tal cantidad corresponde fácilmente a un problema de grupo, no individual. Por poner un ejemplo, un error correspondiente a un tiempo verbal incorrecto cometido solamente por un estudiante, pero no por los demás participantes, no se ha considerado relevante para nuestro estudio ya que lo que pretendemos es identificar las dificultades que afectan al alumnado en su conjunto.

En segundo lugar, nos interesa identificar los errores cuyas características nos permiten relacionarlos directamente con la competencia lexicográfica y con la información que los diccionarios ofrecen a los estudiantes. Para ello, como se ha detallado en el apartado 5.5.1, se han seleccionado los elementos etiquetados como errores gramaticales, semánticos, sintácticos y culturales.

Consideramos oportuno, igualmente, hacer algunas observaciones sobre los segmentos que se han clasificado como “aciertos”, es decir, aquellas equivalencias que han resultado ser buenas o muy buenas propuestas ante un problema de traducción. De esta manera, se observa que parte de los participantes en la experimentación ha sido capaz de resolver problemas que otros no han podido solventar.

Una vez establecidos los criterios de selección de los segmentos objeto del presente análisis –errores y aciertos–, describimos, para que sea claro al lector, el recorrido que se ha llevado a cabo en la consulta de las obras lexicográficas bilingües y monolingües descritas en el apartado 5.5.2. En él se exponen los resultados del análisis cualitativo siguiendo primero, el criterio del principal elemento afectado por el error –preposición, selección léxica etc.– y, dentro de cada sección se hará referencia al texto –ver descripción de textos en el apartado 5.3.1– en el que se ha producido el error.

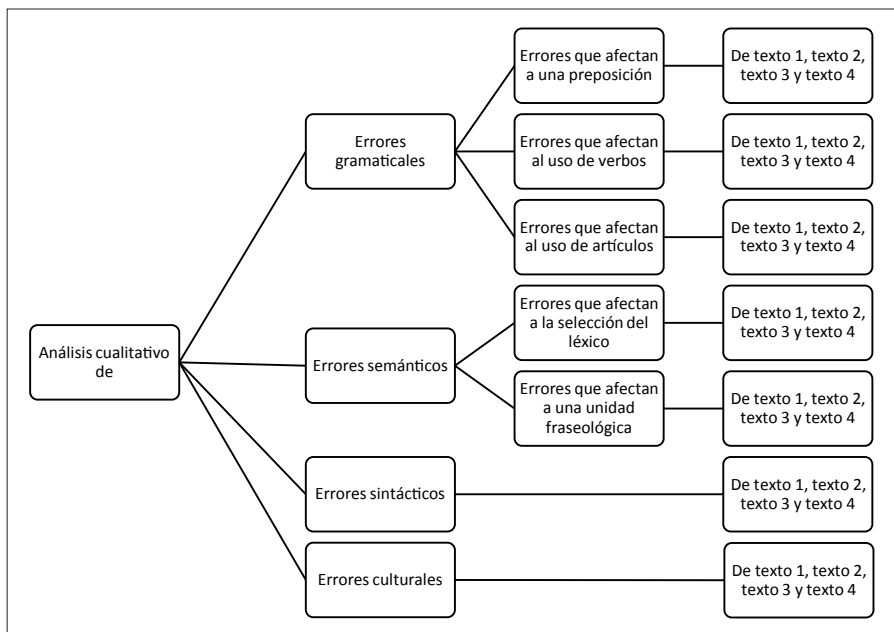


Figura 7 - Esquema del análisis cualitativo.

En cada uno de los apartados propuestos hemos escogido los ejemplos considerados suficientemente representativos para realizar la consulta lexicográfica que hemos previsto para el estudio. El recorrido que se ha realizado es el que sigue:

1. Ante cada ejemplo, se han consultado los dos diccionarios bilingües en línea, generalmente empezando por la sección ita-esp y, cuando ha sido necesario, la sección esp-ita. En ellos se ha buscado la información necesaria para abordar el problema en la base del error. Pongamos como ejemplo un error de régimen preposicional del verbo ‘participar’: se ha verificado si el diccionario proporciona la información sintáctica necesaria para que el estudiante resuelva la posible duda de qué preposición acompaña al verbo.
2. Cuando los diccionarios bilingües no ofrecen la información necesaria para resolver la duda, se han consultado los diccionarios monolingües de español descritos en el apartado 5.5.2.
3. Se han examinado también los diccionarios monolingües de italiano cuando ha sido necesario resolver un problema en la fase de descodificación.

6.2.1 Aspectos semánticos

Las inadecuaciones semánticas son las más numerosas, como hemos observado en la tabla 11. Dentro de esta categoría los datos muestran que los errores que afectan a la selección del léxico son más numerosos (25%) que los que se refieren a la selección de expresiones (3%) o colocaciones (0,7%).

Errores que afectan a la selección del léxico

Las selecciones léxicas inadecuadas, como se ha visto en el análisis cuantitativo –ver tabla 11– son las más frecuentes del corpus. Pueden atender a diferentes causas: calcos, falsos amigos totales o parciales, préstamos u otros; sin embargo, hemos decidido incluirlo todo en la subcategoría de “selección del léxico” independientemente de la causa.

Texto 1 *Chi si rivede, il signor Sorolla!*

Del primer texto podemos señalar algunos ejemplos de soluciones inadecuadas en la selección del léxico. El primer caso, aunque menos numeroso que los demás, es relevante por su pertenencia al léxico especializado del arte.

Texto 1 <i>Chi si rivede, il signor Sorolla!</i>	
Segmento del TO	Segmento del TLL
<i>La rassegna di Palazzo dei Diamanti rappresenta una grande occasione.</i>	El festival de Palazzo dei Diamanti representa [...]
	La revisión de Palazzo dei Diamanti representa [...]
	La reseña de Palacio de los Diamantes representa [...]

Observamos en la columna de la derecha que algunas de las soluciones léxicas propuestas por los estudiantes como equivalente del término italiano *rassegna* parecen inadecuadas a la función comunicativa del texto de llegada. La voz italiana *rassegna* tiene múltiples acepciones; en el texto original, el término aparece como sinónimo de *mostra* o *esposizione*.

rassegna

s. f.

1 (milit.) rivista • passare in rassegna

2 (est.) esame accurato di persone o cose • fare la rassegna dei presenti, passare in

rassegna i libri di una biblioteca | esame minuzioso di fatti, circostanze, avvenimenti: una esauriente rassegna dei problemi economici del momento
3 resoconto accurato, cronaca di avvenimenti, pubbliche rappresentazioni, feste, ecc. • la rassegna degli spettacoli teatrali della stagione | descrizione ordinata del contenuto di libri, pubblicazioni • una rassegna di storia greca | rassegna stampa, presentazione delle notizie principali riportate dai giornali
4 mostra, esposizione, concorso • la rassegna dell'artigianato locale, una rassegna cinematografica
(ZINGARELLI20)

Una primera consulta en la sección ita-esp del diccionario bilingüe ZAN12 es suficiente para reconocer el equivalente español más adecuado⁴ a la traducción en este ámbito, si bien, como se puede comprobar, no se alerta al usuario del posible y frecuente falso amigo *rassegna*/reseña.

Sezione Italiano-Spagnolo

rasségna

4 (*mostra*) **exposición, exhibición** • *rassegna dell'artigianato locale* exposición de artesanía local

(ZAN12)

La cuarta acepción del ZAN12 indica que el equivalente adecuado es 'exposición', aunque la obra presenta un segundo equivalente en la misma acepción –'exhibición'– sin explicar las diferencias entre las dos propuestas. El discriminador de significado que precede a los equivalentes –*mostra*– y el ejemplo propuesto eliminan toda posible duda; en este caso se supone que el alumno que ha empleado como equivalente el falso amigo 'reseña' no se ha planteado la consulta de la obra dando por descontado que la semejanza en la forma comportara una equivalencia de significado.

La consulta en el HOEPLI09 demuestra que no se ofrece un equivalente para la correspondiente acepción de *rassegna* –entendida como *mostra*– por lo que podría llevar al estudiante que lo consulta a cometer el error expuesto en los ejemplos anteriores, esto es, escoger como equivalente 'reseña' o 'festival'.

rassegna

1 mil revista, **inspección** • *il capitano passerà in rassegna la compagnia*: el capitán pasará revista a la compañía 2 **análisis** (m inv), **examen** (m) • *un'approfondita rassegna della questione*: un análisis exhaustivo de la cuestión 3 **reseña** • *una accurata*

rassegna storica: una detallada reseña histórica 4 **festival** (m) • *rassegna cinematografica*: festival de cine 5 feria, muestra • | *rassegna di prodotti artigianali*: feria de productos de artesanía
 FRAS | fare la rassegna di: pasar revista a | rassegna stampa: reseña de prensa.
 (HOEPLI09)

Consultamos a continuación el diccionario monolingüe DLE para resolver el problema de ambigüedad semántica que pudiera haber causado en los estudiantes la información de los bilingües.

reseña

1. f. Narración sucinta.
 2. f. Noticia y examen de una obra literaria o científica.
 3. f. Revista que se hace de la tropa.
 4. f. Nota que se toma de los rasgos distintivos de alguien o algo para su identificación.
 5. f. p. us. Señal que anuncia o da a entender algo.
- (DLE)

De la consulta se deduce que ninguna de las acepciones propuestas por la RAE equivale denotativa o connotativamente al sustantivo *rassegna*. Se trata, por lo tanto, de un falso amigo.

En el siguiente caso, el adjetivo *travolto* ha supuesto un problema de traducción para nuestros aprendices; para simplificar el análisis, proponemos solo algunos de los ejemplos más representativos de soluciones inadecuadas.

Texto 1 <i>Chi si rivede, il signor Sorolla!</i>	
Segmento del TO	Segmento del TLL
<i>Genio per troppo tempo dimenticato, travolto dalla fama di Picasso, di Dalí, di Miró.</i>	Genio que ha sido descuidado durante mucho tiempo [...]
	durante mucho tiempo y aplastado por la fama de pintores como [...]
	olvidado demasiado tiempo, arrollado por la fama de Picasso, Dalí [...]

En las definiciones que ofrece el monolingüe italiano Zingarelli, comprobamos que ninguna de las acepciones del término coincide plenamente con el significa-

do que el autor le otorga en el texto original, aunque su uso extendido y figurado –*sopraffare, sconfiggere*– podría haberle dado una pista al estudiante.

travòlgere

A v. tr. (coniug. come volgere)

1 (lett., raro) volgere qlco. per altro verso, stravolgere, storcere | †travisare | †traviare | travolgere gli occhi, strabuzzarli

2 investire e trascinare con sé violentemente: la valanga travolse alberi e case | (fig.) trascinare nella rovina: la crisi economica ha travolto molte nazioni

3 (est.) sopraffare con impeto irresistibile: l'attacco nemico travolse le ultime resistenze, lasciarsi travolgere dalla passione, dall'ira | (fig.) sconfiggere clamorosamente: la Roma ha travolto gli avversari

(ZINGARELLI20)

Una de las posibles interpretaciones del texto original se refiere a que el talento, el nombre, o la fama de Sorolla ha sido ‘olvidado’ o, más concretamente ‘arriñonado’ o ‘ensombrecido’, a causa de la notoriedad de otros artistas más conocidos. En el diccionario monolingüe de italiano no se encuentra esta acepción tan específica –*travolgere un genio, un talento, un nome*–. La traducción literal propuesta por los diccionarios bilingües no constituye una solución adecuada desde el punto de vista de la función comunicativa del texto de llegada; en este ejemplo da lugar a expresiones forzadas en la versión traducida: ‘un genio arrollado/aplastado/arrastrado’ como vemos en la columna de la derecha.

travòlgere

A v.tr.

1 **arrastrar, arrollar**: la valanga travolse alberi e case la avalancha arrastró casas y árboles

2 (investire) **atropellar, arrollar** • *l'automobile ha travolto un pedone* el coche atropelló a un peatón

3 (fig.) (mandare in rovina) **arruinar, llevar a la ruina** • *la crisi economica ha travolto tutto il paese* la crisis económica ha arruinado al país entero

4 (fig.) (sopraffare) **arrastrar, llevar** • *si è lasciato travolgere dagli avvenimenti* se ha dejado arrastrar por los acontecimientos

5 (fig.) (sconfiggere) **arrollar, aplastar** • *le ultime resistenze sono state travolte dal nemico* el enemigo arrolló los últimos focos de resistencia

(ZAN12)

Algunos estudiantes, sin embargo, han adoptado estrategias de traducción más sofisticadas, reformulando el texto original y proponiendo una solución alejada de las propuestas de los diccionarios bilingües. Ejemplos de traducciones consideradas “aciertos” en este caso han sido:

Texto 1 <i>Chi si rivede, il signor Sorolla!</i>	
Segmento del TO	Segmento del TLL
<i>Genio per troppo tempo dimenticato, travolto dalla fama di Picasso, di Dalí, di Miró.</i>	Genio catapultado en el olvido a causa del éxito de Picasso, Dalí y Miró
	Eclipsado por la fama de Picasso, Dalí y Miró
	Un genio olvidado durante demasiado tiempo
	Su genio cayó en el olvido durante demasiado tiempo

El siguiente caso propuesto permite resaltar la relevancia de las marcas de uso de los diccionarios⁵. Abajo presentamos una sección del texto original y algunos ejemplos de traducción del sustantivo *parata* considerados inadecuados desde el punto de vista de la función comunicativa del texto de llegada.

Texto 1 <i>Chi si rivede, il signor Sorolla!</i>	
Segmento del TO	Segmento del TLL
<i>[...] basata su una orgogliosa parata dei dipinti di grandi dimensioni</i>	[...], basada en un orgulloso alarde de cuadros de gran formato
	[...] Museo del Prado de 2010 basada en una parada orgullosa de los cuadros de
	[...] a exposición se basaba en una cabalgata de cuadros de grandes
	[...] visitantes gracias a la orgullosa muestra de las pinturas de grandes

Realizamos la primera consulta en la sección ita-esp de los dos diccionarios bilingües a disposición, donde se comprueba que los discriminadores de significado y los ámbitos de uso del lema son, en este caso, una ayuda fundamental para el estudiante.

paràta (2)

s.f.

1 (Mil.) **parada, revista**

2 (est.) (esibizione pubblica) **desfile** (m.) • *una parata di auto storiche, di vip* un desfile de coches de época, de vips

3(sfoggio, mostra) **ostentación, alarde** (m.)

(ZAN12)

parata (2)

\paˈrata\ [sf]

1 (sfoggio) **ostentación, alarde** (m) • 2 mil. **parada, revista** • *sfilare in parata*: desfilarse en una parada 3 **parada**

(HOEPLI09)

Podemos suponer que los estudiantes que han utilizado el falso amigo ‘parada’ no han sabido interpretar los ámbitos de uso proporcionados por los diccionarios. Como se puede comprobar en el ZAN12 la marca (Mil.) tendría que haber disuadido al estudiante de escoger el equivalente ‘parada’ ya que el ámbito léxico del término italiano *parata* no era el mismo. Este error aparece en, al menos, tres traducciones. Otros estudiantes han optado por la tercera acepción seleccionando como equivalentes ‘ostentación’ o ‘alarde’, probablemente al leer entre paréntesis la explicación –*mostra*–. Sin embargo, este uso extendido del término tampoco se ajustaba al significado que *parata* tiene en el texto original. La solución más adecuada, entre los equivalentes propuestos, habría sido ‘exposición’ como algunos estudiantes hicieron. Es de suponer que con la ayuda de ejemplos válidos y diferenciadores para cada una de las acepciones a disposición, el estudiante habría sido capaz de distinguir las correctamente a partir del contexto.

En el siguiente caso identificado, la traducción del verbo *emergere* plantea un problema de selección léxica a nuestros estudiantes.

Texto 1 <i>Chi si rivede, il signor Sorolla!</i>	
Segmento del TO	Segmento del TLL
<i>Niente di tutto questo qui a Ferrara dove emerge un altro Sorolla</i>	[...] no tiene nada que ver: aquí se enseña otro Sorolla, más íntimo y ex [...]
	[...] esto emerge en Ferrara, donde sale otro Sorolla, aquello íntimo [...]
	[...] exposición de Ferrara, dónde reluce un Sorolla diferente, [...]

Se comprueba en primer lugar, en un diccionario monolingüe italiano, la acepción del verbo *emergere* que se corresponde mejor con el texto original propuesto, es decir, su uso figurado. Sinónimos del verbo *emergere* en el segmento del TO son *segnalarsi, distinguersi o eccellere*.

◆ **emègere**

v. intr.

1 venire a galla: lo scoglio emerge con la bassa marea | (est.) mostrarsi, apparire:

la luna emerse dalle nubi | uscir fuori: una figura indistinta emerse dal buio

2 (fig.) risultare, manifestarsi: sono emersi nuovi particolari, sono emerse le sue responsabilità | (fig.) segnalarsi, distinguersi, eccellere: emerge su tutti per la sua statura morale

(ZINGARELLI20)

La consulta continúa en los bilingües ZAN12 y HOEPLI09 con el verbo *emergere* en la acepción que mejor se ajusta al texto y al contenido de la frase, es decir, su uso figurado. Las acepciones 3 y 4 de la sección ita-esp de ambos repertorios proponen una serie de equivalentes que podrían ser soluciones adecuadas a la traducción del término.

emègere

3 (fig.) (manifestarsi) **emerger, surgir, aparecer** • *una nuova cultura emerge dalle ceneri della vecchia civiltà* una nueva cultura emerge de las cenizas de la antigua civilización, *durante le indagini sono emersi nuovi particolari* durante las investigaciones han surgido nuevos detalles

4 (fig.) (distinguersi) **destacar, sobresalir** • *emergeva su tutti per la sua intelligenza* destacaba entre todos por su inteligencia.

(ZAN12)

emergere

[v intr]

1 **emerger, salir, aflorar** • *gli scogli emergono con la bassa marea*: los escollos emergen durante la bajamar 2 **brotar, salir, aparecer** • *una figura emerse dal buio*: una figura brotó de la obscuridad 3 fig **surgir, presentarse, asomarse** • *sono emersi nuovi particolari*: han surgido nuevos detalles 4 fig **sobresalir, destacarse, destacar** • *Mozart emerge sui musicisti del suo tempo*: Mozart sobresale entre los músicos de su tiempo.

(HOEPLI09)

Texto 2 Liberty. Uno stile per l'Italia moderna

El primer caso del texto 2 clasificado como error de selección léxica se refiere a un término de especialidad del ámbito del arte: *lo stile floreale*.

Texto 2 Liberty. Uno stile per l'Italia moderna	
Segmento del TO	Segmento del TLL
<i>La forza dello stile floreale, come venne anche chiamato, [...]</i>	El punto fuerte del estilo floral, otro nombre del movimiento, [...]
	La fuerza del estilo floral, como fue llamado, era crear [...]
	La fuerza del “estilo floral”, otro nombre del modernismo [...]

El adjetivo *floreale*, en su acepción más general tendría como equivalente español el adjetivo ‘floral’ que ha sido el escogido para su traducción por, al menos, 8 estudiantes. Sin embargo, en este caso, su uso es más restringido, al aplicarse a un movimiento artístico⁶ tal y como se observa en el diccionario monolingüe de italiano.

floreàle

[fr. floréal, dal lat. flōreus, agg. di flōs, genit. Flōris ‘fiore’ ☀ 1789]

A agg.

1 di fiore, che si compone di fiori: decorazione floreale | (enol.) di vino il cui profumo richiama quello dei fiori | orologio floreale, V. orologio

2 stile floreale, liberty

|| florealmente, avv.

|| florealità, s. f. inv.

(ZINGARELLI20)

Este uso restringido aparece resaltado claramente en el diccionario bilingüe ZAN12:

floreàle

◆ stile floreale (Arte) modernismo italiano, estilo floreal

(ZAN12)

Y en el diccionario de Hoepli:

floreale

\flore'ale\ [agg m,f] **floral**

| omaggio floreale: ofrenda floral

FRAS | stile floreale: estilo modernista.

(HOEPLI09)

Después de esta consulta consideramos innecesario confirmar la información en el diccionario monolingüe. Las soluciones inadecuadas expuestas en los ejemplos parecen indicar que el estudiante que ha usado la solución 'floral' ha dado por sentada la traducción del término o al consultar el diccionario bilingüe no ha tenido en cuenta todas las acepciones que este le ofrecía.

El tercer caso que resaltamos se refiere a la traducción del adjetivo *fluttuante* en el siguiente contexto.

Texto 2 Liberty. Uno stile per l'Italia moderna	
Segmento del TO	Segmento del TLL
<i>Il suo principale strumento è la linea sinuosa, fluttuante, [...]</i>	[...] modernismo es la línea sinuosa, flotante que refleja, en el trazo, [...]
	[...] principal es la línea sinuosa, flotante, que refleja en el signo [...]
	[...] principal es una línea armoniosa y ligera, cuyo trato representa [...]

Observamos que en el diccionario monolingüe de italiano la cuarta acepción de la voz *fluttuante* da cuenta al usuario de un uso figurado del adjetivo, que se adapta al contexto comunicativo del pasaje del texto original.

fluttuante

A p. pres. ⇒ fluttuare

B agg. [pl. -i] 1 (mosso) ondulante: la superficie fluttuante del mare la superficie ondulante del mar 2 (galleggiante) flotante • (Anat.) costola fluttuante costilla flotante • (Econ.) debito fluttuante deuda flotante 3 (ondeggiante) fluctuante: abiti fluttuanti vestidos fluctuantes 4 (fig.) (instabile) fluctuante, variable: il numero dei partecipanti ai corsi è fluttuante el número de participantes en los cursos es fluctuante.

(ZINGARELLI20)

De la misma manera, los diccionarios bilingües HOEPLI09 y ZAN12 recogen el uso figurado del lema.

⇒ **fluttuante**

B agg. [pl. -i]

1 (mosso) **ondulante** • *la superficie fluttuante del mare* la superficie ondulante del mar

2 (galleggiante) **flotante** • (Anat.) *costola fluttuante* costilla flotante • (Econ.) *debito fluttuante* deuda flotante

3 (ondeggiante) **fluctuante** • *abiti fluttuanti* vestidos fluctuantes

4 (fig.) (instabile) **fluctuante, variable** • *il numero dei partecipanti ai corsi è fluttuante* el número de participantes en los cursos es fluctuante.

(ZAN12)

fluttuante

\fluttu'ante\ [agg m,f]

1 anat econ **fluctuante, flotante** • *debito fluttuante*: deuda flotante | *rene fluttuante*: riñón flotante 2 (fig.) **variable, inestable** • *popolazione fluttuante*: población variable.

(HOEPLI09)

Se observa, por lo tanto que, también en esta ocasión los estudiantes que han seleccionado las soluciones menos adecuadas a la función comunicativa del texto de llegada -'flotante', 'ligera' - han desatendido la acepción propuesta por las obras lexicográficas.

El último caso propuesto hace referencia a la selección del equivalente del sustantivo *gusto* en un contexto muy específico, como se puede observar en el pasaje del texto original abajo mostrado.

Texto 2 Liberty. Uno stile per l'Italia moderna	
Segmento del TO	Segmento del TLL
<i>Il Liberty è nella sostanza uno stile della vita, una moda, un gusto, una rappresentazione del tempo [...]</i>	[...] estilo de vida, una moda, una afición, una representación de la época [...]
	[...] estilo de vida, una moda, un placer, la representación del tiempo [...]
	[...] estilo de vida, una moda, un sabor, una representación del tiempo [...]

Comprobamos mediante la consulta del diccionario ZING que el discriminador de significado entre paréntesis (*tendencia artística*) de la primera acepción se aplica con exactitud al sentido del término italiano en el texto original.

gùsto

s.m.

- 1 (senso) **gusto** • *un sapore gradevole al gusto* un sabor agradable al gusto • (modo soggettivo di sentire) *è questione di gusti* es cuestión de gustos • (sensibilità) *esprimersi con gusto* expresarse con gusto, *educare il gusto* educar el gusto • (eleganza) *vestire con gusto* vestir con gusto • (tendenza estetica) *il gusto neoclassico* el gusto neoclásico
- 2 (sapore) **sabor, gusto** • *un cibo privo di gusto* un alimento sin sabor • (sensazione) *cibo dal gusto delicato* comida de gusto delicado
- 3 (piacere) **placer, gusto** • *bere con gusto* beber con placer
- 4 (soddisfazione) **satisfacción** (f.), **gozo** • *ho gusto a sapere che non sono il solo a non sopportarli* tengo la satisfacción de saber que no soy el único que no los soporta
- 5 (inclinazione) **gusto, afición** (f.) • *il gusto della lettura* el gusto por la lectura (ZAN12)

La información no es inmediata en el HOEPLI09, sin embargo, también se encuentra en la acepción 6 un ejemplo que, de manera implícita, puede guiar al traductor hacia el equivalente más adecuado en el contexto comunicativo dado, relacionado con el arte.

gusto

\`gusto\[sm]

- 1 **gusto** • *un sapore gradevole al gusto*: un sabor agradable al gusto 2 **gusto, sabor** • *un gelato al gusto di cioccolato*: un helado con sabor a chocolate | *un vino dal gusto inconfondibile*: un vino de gusto inconfundible 3 fig **gusto, placer, deleite** • *man-giare con gusto*: comer con placer 4 fig **gusto, elegancia** (f), **distinción** (f) • *avere buon gusto*: tener buen gusto | *vestire con gusto*: vestirse con elegancia 5 fig **gusto, inclinación** (f), **afición** (f) • *ha il gusto della lettura*: tiene afición por la lectura 6 **gusto, estilo, sazón** (f) • *un'opera di gusto barocco*: una obra de gusto barroco (HOEPLI09)

Podemos deducir en este caso, como en el ejemplo anterior, que las soluciones inadecuadas adoptadas por los estudiantes podían haberse evitado con una correcta consulta lexicográfica.

Texto 3 *Gli affreschi del refettorio*

El tercer texto resulta especialmente rico de soluciones inadecuadas de naturaleza léxica. El primer ejemplo muestra la dificultad que han tenido los estudiantes en traducir el término *sondaggi* en su acepción técnica. Observamos que los equivalentes propuestos han sido variados: ‘estudios’, ‘investigaciones’, ‘inspecciones’, ‘encuestas’, ‘averiguaciones’ etc., términos pertenecientes a diferentes ámbitos de especialización, pero ninguno constituye una solución adecuada a la función comunicativa del texto de llegada.

Texto 3 <i>Gli affreschi del refettorio</i>	
Segmento del TO	Segmento del TLL
<i>La decorazione pittorica del refettorio scoperta nel corso dei primi sondaggi effettuati nel 1996 [...]</i>	[...] descubierta durante los primeros estudios llevados a cabo en 1996 [...]
	[...] descubierta en las primeras encuestas hechas en 1996 hoy está completamente [...]
	[...] Durante las primeras averiguaciones de 1996, se descubrió una [...]

El término *sondaggio* en el texto original se refiere a una técnica empleada en el campo de la geotécnica y que conlleva el uso de sondas. A pesar de ser un término especializado se encuentra en el vocabulario monolingüe italiano en línea por lo que su identificación estaba al alcance los estudiantes.

sondaggio

[dal fr. sondage, da sonde ‘sonda’ 1859]

s. m.

1 esplorazione eseguita mediante una sonda: il sondaggio del sottosuolo, sondaggio gastrico, sondaggio atmosferico

2 (fig.) indagine, inchiesta, compiuta per conoscere qlco., saggiare eventuali reazioni e sim.: fare, effettuare, compiere, un sondaggio, sondaggio d’opinioni, sondaggio preelettorale

3 (statist.) procedimento di raccolta di dati individuali per campione

(ZINGARELLI20)

Si bien, el diccionario bilingüe ofrecía en la primera acepción una solución aceptable, los estudiantes han preferido alejarse del equivalente más inmediato, quizás por temor al falso amigo.

sondaggio

s.m. [pl. -gi]

1 (Fis., Tecn.) **sondeo** • *sondaggio atmosferico, geotermico* sondeo atmosférico, geotérmico

2 (Geol.) **sondeo, perforación** (f.): • *sondaggio petrolifero* sondeo petrolífero

3 (Med.) **sondeo, sondaje** • *sondaggio gastrico* sondeo gástrico

4 (in statistica) **sondeo, encuesta** (f.) • *sondaggio d'opinioni, di mercato* sondeo de opinión, de mercado.

(ZAN12)

En el segundo ejemplo del texto 3 observamos un ejemplo de falso amigo parcial, frecuentes entre estudiantes italoéfonos⁷.

Texto 3 <i>Gli affreschi del refettorio</i>	
Segmento del TO	Segmento del TLL
<i>Le due scene laterali illustrano due eventi particolarmente significativi della vita di San Domenico.</i>	[...] escenas en los lados ilustran dos eventos especialmente significativos [...]
	[...] escenas laterales representan dos eventos muy significativos de la vida [...]
	[...] laterales es posible admirar dos eventos particularmente significativos [...]

El término ‘evento’ existe en ambos idiomas con un sentido casi idéntico, pero no se utiliza siempre de la misma manera. En italiano *evento* tiene un uso más amplio que en español. Es sencillo comprobarlo con una consulta en dos diccionarios monolingües de italiano y español.

evènto

[vc. dotta, lat. evēntu(m), part. pass. Di evenīre ‘evenire’ ☼ av. 1327]

s. m.

1 fatto che si è già verificato o che si può verificare: è stato un evento disastroso, attendiamo gli eventi, avverso al mondo, avversi a me gli eventi (U. Foscolo) | (lett.) in ogni evento, comunque vada | †in evento, qualora, all’occorrenza | fausto, lieto evento, la nascita di un bambino | avvenimento o iniziativa di particolare rilievo: un evento culturale

2 (fis.) punto dello spazio-tempo

(ZINGARELLI20)

evento

s.m.

1 Suceso, esp. el imprevisto o el que no es seguro que ocurra: Si vas sin programar nada, debes estar preparada para cambios de planes y otros eventos.

2 Acto programado, de carácter social, académico, artístico o deportivo, esp. el que va dirigido a un grannúmero de personas: El organizador del evento está muy contento con la respuesta social que ha tenido.

(CLAVE)

La semejanza formal entre los dos términos da lugar, a menudo, al empleo no adecuado del término español 'evento' como equivalente del término italiano.

Consultamos la sección ita-esp del diccionario bilingüe para comprobar si se resalta este lema como falso amigo parcial.

evènto

s.m.

1 **acontecimiento, suceso** • *fu un evento disgraziato* fue un desgraciado acontecimiento, *rimaniamo in attesa di nuovi eventi* quedamos a la espera de nuevos sucesos

2 (avvenimento di rilievo) **evento, acontecimiento** • *organizzazione di eventi* organización de eventos, *un evento culturale* un acontecimiento cultural.

(ZAN12)

El falso amigo no aparece señalado en el diccionario ZAN12 pero la división en acepciones, los ejemplos propuestos, así como el discriminador de significado que acompaña a la segunda acepción podría haber dirigido al estudiante hacia una traducción más acertada del término, empleando los equivalentes 'acontecimiento' o 'suceso' propuestos en la primera acepción.

Como se observa a continuación, el HOEPLI09 no advierte al lector de este matiz diferenciador sino que los presenta como equivalentes totales.

evento

\e'vEnto\ [sm]

1 **acontecimiento, evento** • *gli eventi storici*: los eventos históricos 2 acontecimiento, suceso, lance • *un evento culturale*: un acontecimiento cultural

FRAS | fausto/lieto evento: fausto/feliz acontecimiento | in ogni evento: a todo evento.

(ZINGARELLI20)

Ejemplos de traducciones etiquetadas como “aciertos” en este caso han sido ‘acontecimiento’ o el término ‘momento’, que implica un mayor grado de reformulación.

En el tercer ejemplo, para la traducción del adjetivo *tripartita*, término especializado del ámbito arquitectónico, algunos estudiantes han acuñado una palabra inexistente en la lengua española posiblemente adoptando inadecuadamente una estrategia de hipergeneralización⁸.

Texto 3 <i>Gli affreschi del refettorio</i>	
Segmento del TO	Segmento del TLL
<i>Un'architettura tripartita fa da sfondo ad un evento miracoloso della vita di San Domenico.</i>	Una arquitectura tripartida que está a la base de un evento [...]
	La arquitectura tripartida es el escenario de un evento [...]
	Aquí, sobre una estructura tripartida, está representado el milagro [...]

En la consulta notamos que los diccionarios bilingües ZAN12 y HOEPLI09 lematizan el término *tripartita* proponiendo un ámbito de uso político, pero no recogen el técnico. Entendemos también que un considerable número de estudiantes no ha consultado los diccionarios monolingües de español donde aparece lematizado el término ‘tripartita’ y no ‘tripartida’.

El cuarto caso propuesto muestra un nuevo ejemplo de tecnicismo relacionado con el ámbito de las transacciones comerciales; en la columna de la derecha se observa que en algunos casos los estudiantes han optado por la solución léxica ‘comitente’ considerada inadecuada al tratarse de un falso amigo.

Texto 3 <i>Gli affreschi del refettorio</i>	
Segmento del TO	Segmento del TLL
<i>La scena centrale raffigura la Crocifissione alla presenza della Madonna, di Maria Maddalena, di San Giovanni Evangelista e del committente.</i>	[...] de María Magdalena, San Juan Evangelista y el comitente.
	[...] de María Magdalena, de San Juan Evangelista y del comitente de la obra.
	[...] de María Magdalena, de San Juan Evangelista y del comitente del cuadro.

Buscamos el sustantivo *committente* en los diccionarios bilingües, en las dos obras consultadas. Las acepciones de la sección ita-esp que relacionan el término con el ámbito artístico proponen un término diferente a ‘comitente’.

committènte

A s.m. e f. [pl. -i]

1 (chi dà un incarico) **cliente, clienta**

2 (chi ordina merce) **encargante** • (di un'opera d'arte) *il committente del quadro*
el encargante del cuadro

B agg, **encargante**: *ditta committente* empresa encargante.

(ZAN12)

committente

\kommit'tEnte\ [sm,f]

1 comm **comitante** • 2 (commissionario) **comisionista** • *committente di un'opera d'arte*: comisionista de una obra de arte.

(HOEPLI09)

Si el usuario continúa su consulta en un diccionario monolingüe encontrará que el término 'comitante' en español tiene un significado más amplio y por lo tanto, no constituye una solución aceptable desde el punto de vista semántico, teniendo en cuenta la función comunicativa del texto de llegada.

comitante

De cometer y -nte, lat. committens, -entis.

1. adj. Que comete. U. m. c. s.

(RAE)

Entre las soluciones que se han tenido en cuenta como "aciertos" para este pasaje encontramos:

Texto 3 <i>Gli affreschi del refettorio</i>	
Segmento del TO	Segmento del TLL
<i>La scena centrale raffigura la Crocifissione alla presenza della Madonna, di Maria Maddalena, di San Giovanni Evangelista e del committente.</i>	La escena central representa la Crucifixión en presencia de la Virgen, María Magdalena, san Juan Evangelista y el mecenas
	La escena central representa la crucifixión en presencia de la Virgen, María Magdalena, San Juan el Evangelista y del cliente.

El siguiente ejemplo puede considerarse un caso de falso amigo parcial. 12 estudiantes de 39 han traducido el término italiano *domenicano* con el equi-

valente español ‘dominicano’. Proponemos aquí solo algunos ejemplos representativos.

Texto 3 <i>Gli affreschi del refettorio</i>	
Segmento del TO	Segmento del TLL
[...] <i>il miracolo dei pani, tema prediletto dai Domenicani per ornare i refettori in alternativa all'Ultima Cena.</i>	[...] los panes, tema favorito de los dominicanos para adornar los refectorios [...]
	[...] el tema predilecto de los dominicanos para decorar los refectorios [...]
	[...] de los panes, tema al que los dominicanos dan preferencia y que ponen [...]
	[...] los temas favoritos por los Dominicanos, que así decoraban [...]

Si realizamos una primera consulta del diccionario bilingüe, se obtiene que el TA09 propone bajo la marca *rel.* –religión– el equivalente ‘dominico’,

domenicano

\domeni'kano\ [agg/sm] rel **dominico**.

(HOEPLI09)

mientras que el ZAN12 nos sugiere un ejemplo en el que no se utiliza el equivalente que propone.

domenicàno (1), domenicàna

A agg. (Relig.) **dominico**, **dominica**: *monaco domenicano* monje dominicano, *ordine domenicano* orden dominicana

B s.m., f. (Relig.) **dominico**, **dominica**, **dominicano**, **dominicana**.

(ZAN12)

Esta diferencia de propuestas de los dos bilingües nos lleva a realizar una segunda consulta en un diccionario monolingüe. El DLE, por ejemplo, se expresa de la siguiente manera:

dominicano, na

De *dominico*.

1. adj. Natural de la República Dominicana, país de América, o de Santo Domingo, su capital. U. t. c. s.
2. adj. Perteneciente o relativo a la República Dominicana, a Santo Domingo o a los dominicanos.
3. adj. dominico (|| integrante de la Orden de los Hermanos Predicadores), U. t. c. s.
4. adj. dominico (|| perteneciente a la orden de los dominicos).
(RAE)

El estudiante que lleva a cabo la consulta podría suponer, de este modo, que los términos ‘dominico’ y ‘dominicano’ son equivalentes en el ámbito religioso puesto que el diccionario bilingüe así lo sugiere. Sin embargo, un usuario natural de España haría una distinción terminológica aplicando el sustantivo ‘dominico’ al ámbito religioso y ‘dominicano’ al natural de la República Dominicana. El estudiante no nativo, en este caso, podría quedar confundido tras consultar las obras lexicográficas que se contradicen y ofrecen información ambigua y poco clara.

Otro problema de naturaleza semántica lo ha dado la traducción del término italiano *cangiantismi* en el siguiente pasaje. Se trata de un tecnicismo relacionado con el ámbito del arte. Se puede ver que la solución adoptada por muchos estudiantes ha sido la de traducir el sustantivo con un adjetivo; en al menos 6 ocasiones hemos encontrado propuestas que no constituyen una solución a la traducción del término original.

Texto 3 <i>Gli affreschi del refettorio</i>	
Segmento del TO	Segmento del TLL
<i>L'ecclettica tavolozza, la predilezione per i toni squillanti ed i cangiantismi, [...]</i>	[...] las tonalidades intensas y volubles, juntos con las iconografías [...]
	[...] las tonalidades llamativas y fugaces, además de las elecciones iconográficas [...]
	[...] por los colores llamativos y temporales [...]
	[...] por los colores vivos y llamativos, las elecciones iconográficas [...]

El diccionario monolingüe italiano define el término *cangiantismo* como un efecto relacionado con los tejidos y la pintura.

cangiantismo

s. m.

effetto cangiante di un colore o di un tessuto alla luce | la tecnica con cui tale effetto viene reso in pittura: il cangiantismo di Giotto
(ZINGARELLI20)

Los diccionarios bilingües a disposición no han lematizado el sustantivo, pero sí el adjetivo *cangiante*, proponiendo así un equivalente que concuerda con las características del texto original.

cangiante

A p. pres. ⇨ cangiare

B agg. [pl. -i]

1 tornasolado, tornasolada, atornasolado, atornasolada • *seta cangiante* seda tornasolada

2 (fig.) cambiante, mutante • *umore cangiante* humor cambiante.

(ZAN12)

cangiante

agg m,f]

1 irisado (m), tornasolado (m), batido • *una seta cangiante*: una seda tornasolada

2 fig lett cambiante, mutante.

(HOEPLI09)

La primera acepción hace referencia al empleo que se hace del término en el texto original, pero los estudiantes han preferido términos que seguramente conocían como ‘enérgicos’, ‘volubles’, ‘fugaces’ o ‘temporales’ que se alejan del significado original.

Texto 4 Rembrandt, gli ultimi capolavori

El texto 4 presenta también algunos casos de error semántico interesantes desde una perspectiva lexicográfica. En el primero, la traducción del verbo pronominal *concentrarsi*, en su uso figurado, ha supuesto un problema de traducción para algunos de los estudiantes.

Texto 4 Rembrandt, gli ultimi capolavori

Segmento del TO	Segmento del TLL
<p><i>La mostra "Rembrandt: the late works" si concentra sugli ultimi anni della vita dell'artista fiammingo</i></p>	<p>Rembrandt: the late works enfoca los últimos años de la vida de [...]</p>
	<p>Rembrandt: the late works, se enfoca en los últimos años de vida de [...]</p>
	<p>Rembrandt: Últimas obras pone el foco sobre los últimos años de vida [...]</p>

Sin embargo, observamos que el diccionario ZAN12 propone como equivalentes los términos ‘centrarse’ y ‘concentrarse’ en el sentido figurado del italiano *concentrarsi*; ninguna de las dos propuestas ha sido seleccionada en los ejemplos arriba mencionados. Las equivalencias propuestas en el HOEPLI09 para el uso figurado del término habrían conducido a los estudiantes a utilizar soluciones inadecuadas a la función comunicativa del texto de llegada: ‘reconcentrarse’, ‘abstraerse’, ‘ensimismarse’.

concentràre

B *concentrarsi* v.pron.1 **concentrarse, reunirse** • *si concentrarono in piazza per protestare* se concentraron en la plaza para protestar 2 [anche assol.] (est.) (impegnarsi totalmente) **concentrarse** • *devi concentrarti quando studi* tienes que concentrarte cuando estudias 3 [anche assol.] (fig.) (focalizzarsi) **centrarse, concentrarse** • *concentrarsi nello studio, nel lavoro* centrarse en el estudio, en el trabajo • [anche assol.] (Chim.) *la soluzione si è concentrata* la solución se ha concentrado

◆ *concentrare su concentrarse* en: *si concentrò su ciò che voleva dire, prima di iniziare il discorso* se concentró en lo que quería decir, antes de empezar su discurso.

(ZAN12)

concentrare

[v prnl] • 1 **concentrarse, reunirse** • *la folla si concentrò in piazza*: la multitud se concentró en la plaza 2 fig **reconcentrarse, abstraerse, ensimismarse** • *concentrarsi nello studio*: reconcentrarse en el estudio.

(HOEPLI09)

Del segundo caso destacamos la originalidad en la naturaleza del error. El término *fiammingo* tiene un uso muy restringido desde el punto de vista territorial y temporal al tratarse del gentilicio empleado para referirse a los habitantes de Flandes, antigua región del territorio europeo.

Texto 4 Rembrandt, gli ultimi capolavori	
Segmento del TO	Segmento del TLL
<i>La mostra "Rembrandt: the late works" si concentra sugli ultimi anni della vita dell'artista fiammingo</i>	[...] últimos años de vida del pintor neerlandés Rembrandt van Rijn.
	[...] los años de la vida del artista neerlandés, desde el 1652 hasta su muerte [...]
	[...] últimos años de vida del maestro holandés, desde 1652 hasta su muerte [...]

A pesar de que la sección ita-esp de los diccionarios bilingües propone un equivalente pleno⁹ con un ejemplo que permite disipar las posibles dudas del estudiante, algunos han preferido emplear un hiperónimo como ‘neerlandés’, ‘holandés’ alejándose del término original al no respetar su connotación histórica. De nuevo, esta elección se podría atribuir a la falta de confianza que las obras lexicográficas inspiran en los estudiantes.

Fiammingo (1), fiamminga

A agg., s.m., f. [pl.m. -ghi, f. -ghe](anche Arte) **flamenco, flamenca**

B fiammingo s.m.(lingua) **flamenco**.

(ZAN12)

fiammingo

\fjam'mingo\ [agg/sm] **flamenco**

FRAS | i fiamminghi: los pintores flamencos.

(HOEPLI09)

Otro término con connotación histórica especialmente interesante para el análisis ha sido el de *cameriera*, como se puede observar en los siguientes ejemplos extraídos del texto 4.

Texto 4 Rembrandt, gli ultimi capolavori

Segmento del TO	Segmento del TLL
[...] ostracizzato dalla buona società per la sua convivenza con la ex cameriera [...]	[...] a su convivencia con la ex camarera, y había sido además afectado [...]
	[...] por su convivencia con su ex niñera y posteriormente golpeado por [...]
	[...] excluía por convivir con su ex asistenta y, por último, lo afectó la muerte [...]
	[...] mujer que inicialmente era su asistenta doméstica.

El término italiano *cameriera* contextualizado en el periodo histórico en el cual se enmarca el texto original –donde se describe la vida del pintor Rembrandt– alude al personal de servicio encargado de ciertas labores domésticas. Este significado se aleja parcialmente del significado del término actual, lo cual ha planteado algunas dificultades semánticas al estudiante.

Sin embargo, una consulta en el diccionario bilingüe y una atención especial al discriminador de significado en este caso habría sido suficiente para disipar las dudas que la traducción de este término pudiera despertar entre los estudiantes.

camerière, cameriera

A s.m., f. [pl.m. -i, f. -e]

1 (in un locale pubblico) **camarero, camarera**

2 (domestico) **asistente, asistenta, criado, criada**

3 (chi serve in tavola) **criado, criada**

(ZAN12)

cameriere

\kame'riEre\ [sm]

1 (locale pubblico) **camarero** • 2 (casa) **criado**

(HOEPLI09)

De la misma manera, se han señalado como ejemplo de acierto algunas de las equivalencias adecuadas encontradas en las traducciones del corpus y que podrían ser el resultado de una correcta consulta de los diccionarios mencionados.

Texto 4 Rembrandt, gli ultimi capolavori

Segmento del TO	Segmento del TLL
[...] ostracizzato dalla buona società per la sua convivenza con la ex cameriera [...]	[...] excluido de la buena sociedad a causa de la convivencia con su sirvienta [...]
	[...] en bancarota, excluido de la alta sociedad por la relación con su ex criada y destrozado por [...]
	[...] su convivencia con su antigua criada [...]

El último caso es un evidente ejemplo de calco de dos términos con un sentido casi idéntico en italiano y español. El adjetivo *vario* se emplea en estos ejemplos en una distribución que es típica de la lengua italiana, sin embargo, en español el adjetivo pospuesto al sustantivo adquiere un matiz diferente¹⁰.

Texto 4 Rembrandt, gli ultimi capolavori

Segmento del TO	Segmento del TLL
Il suo uso della luce per ottenere effetti drammatici e rappresentare emozioni è altrettanto vario.	El uso de la luz para obtener efectos dramáticos y representar emociones es igual de vario.
	Su uso de la luz para obtener efectos dramáticos y representar emociones es vario
	También es muy varia la manera en la que se sirve de la luz [...]

Realizando una consulta en la sección ita-esp de los diccionarios bilingües a disposición se comprueba que el HOEPLI09 en este caso no ofrece la información sintáctica necesaria para resolver el problema que se plantea.

vario

\`varjo\ [agg]

1 (anche fis) **vario, variado** • *vegetazione varia*: vegetación variada 2 **vario, diferente** (m,f) **distinto** • *oggetti vari*: objetos diferentes 3 (instabile) **inestable** (m,f), **cambiante** (m,f) • *è di umore vario*: es de humor cambiante 4 **vario, mucho** • *ho vari impegni*: tengo varios compromisos.

(HOEPLI09)

El diccionario ZAN12 diferencia las acepciones con discriminador de significado y ejemplos claros y completos que podrían ser útiles a la traducción, aunque

hubiera sido preferible resaltar en este caso concreto una contrastividad sintáctica que puede dar origen a un error de calco.

vàrio, v`aria

A agg. [pl.m. -ri, f. -rie]

1 (diversificato) **variado, variada** • *seguire una dieta varia* seguir una dieta variada, *il programma è vario e divertente* el programa es variado y divertido

2 (di caratteristiche differenti) **vario, varia** • *abiti di varie misure* vestidos de varias medidas, *ci sono varie versioni dell'accaduto* hay varias versiones de lo sucedido, *i vari aspetti del problema* los varios aspectos del problema

3 [al pl., posposto al s.] (diversi) **varios, varias** • *autori vari* autores varios • [al pl.] (parecchi) *aspettiamo da vari anni* esperamos desde hace varios años (ZAN12)

Errores que afectan a una unidad fraseológica

Con esta etiqueta se han determinado todos los errores relativos a unidades fraseológicas que incluyen diferentes elementos lingüísticos: refranes, citas, lugares comunes, eslóganes, proverbios y fórmulas rutinarias. En el análisis cuantitativo, los errores etiquetados como unidades fraseológicas¹¹ constituían el 3% de los errores totales.

Texto 1 *Chi si rivede, il signor Sorolla!*

El primer ejemplo de solución inadecuada afecta a una fórmula rutinaria de difícil equivalencia en la lengua española. La fórmula *benvenuto* encuentra un equivalente pleno en 'bienvenido' pero *bentornato* responde a la idea de reiteración, y se emplea para dar la bienvenida a alguien que ya habíamos visto y saludado y que vuelve una segunda vez. La lengua española carece de fórmulas que equivalgan semántica y connotativamente a este concepto.

Texto 1 <i>Chi si rivede, il signor Sorolla!</i>	
Segmento del TO	Segmento del TLL
<i>Bentornato Sorolla! Genio per troppo tempo dimenticato, travolto dalla fama di Picasso, di Dalí, di Miró [...]</i>	¡Bienvenido de vuelta, señor Sorolla!
	Bienvenido de vuelta Sorolla!

Bentornàto o ben tornàto

A agg. spec. in funzione di inter.

• si usa come saluto a chi torna da un viaggio o comunque dopo una lunga assenza: bentornati!, bentornato fra noi!

B s. m.

1 (f. -a) persona bene accolta al suo ritorno: siate i bentornati!

2 la formula stessa del saluto: dare il bentornato a qlcu.

(ZINGARELLI20)

Los diccionarios bilingües consultados proponen la fórmula 'bienvenido', que no es un equivalente pleno desde una perspectiva semántica, aunque cumple la misma función ritual de saludo.

bentornàto, bentornàta

A agg., s.m., f. (o ben tornato, tornata loc.) **bienvenido, bienvenida** • *siete i bentornati* sois los bienvenidos

B inter. ¡**bienvenido!**, ¡**bienvenida!** • *bentornati fra noi!* ¡bienvenidos entre nosotros!

C bentornato s.m. **bienvenida** (f.) • *dare il bentornato* dar la bienvenida.

(ZAN12)

bentornato

\bentor'nato\ [inter] ¡**bienvenido!**

(HOEPLI09)

Sin embargo, observamos que algunos estudiantes no consiguen confiar plenamente en las propuestas sugeridas por las obras lexicográficas y buscan sus propias soluciones; entre otras, ofrecían propuestas de reformulación más admisibles como: 'bienvenido de nuevo', que no constituye, sin embargo, una solución completamente aceptable a la función comunicativa del texto de llegada.

En el siguiente ejemplo propuesto, encontramos una locución con un grado menor de fijación en la lengua italiana y, por tanto, la búsqueda de una equivalencia implicaba la puesta en marcha de recursos más sofisticados que en el anterior ejemplo.

Texto 1 Chi si rivede, il signor Sorolla!

Segmento del TO	Segmento del TLL
<p><i>Non quella marcia trionfale, in un giusto tuonare di grancassa, che era stata l'indimenticabile e visitatissima rassegna del Prado [...]</i></p>	No es esa marcha triunfal, pasando por la puerta grande, como fue el inolvidable y [...]
	No es la marcha triunfal a bombo y platillos que fue, con razón, [...]
	No es ese paseo triunfal, con truenos de bombo, que había sido la inolvidable [...]
	No será una marcha triunfal, con tanto de bombos, como para la inolvidable y [...]
	habrá ninguna marcha triunfal con el bombo tronando, como durante la inolvidable [...]

La expresión *tuonare di grancassa* aparece definida en su sentido figurado, en el diccionario monolingüe Zingarelli, en su variante *battere la grancassa*:

grancàssa

s. f.

- il tamburo di dimensioni maggiori nell'orchestra | battere la grancassa, (fig.) fare una propaganda chiassosa per sé o per altri (ZINGARELLI20)

Y los diccionarios bilingües consultados nos proponen la expresión 'contar a bombo y platillo' e 'ir con bombos y platillos' como equivalente.

grancàssa

s.f. (Mus.) **bombo** (m.)

- ◆ battere la grancassa (fig.) contar algo a bombo y platillo • *ha battuto la grancassa perché lo sapesse tutto il paese* lo contó a bombo y platillo para que se enterara todo el pueblo.

(ZAN12)

grancassa

\gran'kassa\ [sf] mus **bombo** (m)

FRAS | battere la grancassa: ir con bombos y platillos.

(HOEPLI09)

Todos los equivalentes aparecen confirmados en la sección fraseológica de los diccionarios monolingües a disposición:

bombo

• a bombo y {platillo/platillos} loc.adv.

Referido al modo de contar una noticia o un suceso, con mucha publicidad o propaganda: Fue diciéndolo a bombo y platillo, y se enteró todo el pueblo.

(CLAVE)

bombo, ba

a bombo y platillo, o a bombo y platillos

1. locs. advs. coloqs. Con gran publicidad al anunciar o presentar algo.

bombo y platillo, o bombo y platillos

1. locs. susts. m. coloqs. Publicidad extrema con que se anuncia o presenta algo.

Lo anunciaron con mucho hbombo y platillo.

(DLE)

La dificultad, en este caso, no ha sido la identificación de una locución pragmáticamente equivalente en la lengua de llegada, sino reconstruir un esquema fijo con un verbo que pudiera aplicarse al contexto lingüístico presentado y que el diccionario no les proporcionaba. El único “acierto” señalado con respecto a este problema ha sido:

[...] aquella marcha triunfal, anunciada a bombo y platillo

donde el estudiante ha modificado la locución propuesta en los diccionarios monolingües añadiendo el verbo ‘anunciar’ a la estructura que ofrecían estos.

El siguiente caso hace referencia a la locución italiana *del cuore* empleada normalmente en combinación con el sustantivo *amicola* –*amico del cuore*– cuyo equivalente pleno en español sería ‘amigo del alma’.

Texto 1 <i>Chi si rivede, il signor Sorolla!</i>	
Segmento del TO	Segmento del TLL
<i>[...] emerge un altro Sorolla, quello intimo e sperimentale, dei dipinti di medio e piccolo formato eseguiti in plein air nei luoghi del cuore [...]</i>	[...] pintadas al aire libre en los lugares del corazón, los jardines donde solía pasar [...]
	[...] pintados al aire libre en los lugares del alma, los jardines en los que amaba [...]
	[...] realizadas en plein air en sus lugares queridos [...]

En el diccionario bilingüe ZAN12 encontramos la expresión en la sección ita-esp bajo el lema *cuore* traducida como ‘preferido’ con un ejemplo que lo acompaña.

cuòre (o core lett.)

◆ del cuore (fig.) preferido • *squadra del cuore* equipo preferido
(ZAN12)

El HOEPLI09 propone la locución en fraseología con el equivalente arriba mencionado

cuore

[sm]

amico del cuore: amigo del alma
(HOEPLI09)

De nuevo en esta ocasión, el gran número de estudiantes que ha elegido la locución ‘del corazón’ como equivalente de *del cuore* no ha sabido, o querido, consultar el diccionario. Se ha propuesto así soluciones inadecuadas ya que, en español, ‘los lugares del corazón’ carece de la aceptabilidad del italiano.

6.2.2 Aspectos gramaticales

En el análisis cuantitativo (§ 6.1) hemos observado que los errores de naturaleza gramatical siguen en orden de frecuencia a los de naturaleza semántica. En este apartado se analizan cualitativamente las subcategorías que han superado el 10% de errores identificados: las preposiciones, los verbos y los artículos.

Errores que afectan a una preposición

En el análisis cuantitativo (§ 6.1) se ha podido comprobar que el error gramatical más frecuente entre los participantes en la experimentación está relacionado con el uso de las preposiciones. En este apartado se presentan los errores más recurrentes dentro de esta subcategoría en los cuatro textos del corpus.

Texto 1 *Chi si rivede, il signor Sorolla!*

En el primer texto traducido, se han encontrado varios ejemplos de intercambio de la preposición ‘a’ con ‘en’ ante complemento de lugar¹²:

Texto 1 *Chi si rivede, il signor Sorolla!*

Segmento del TO	Segmento del TLL
<p><i>Nel 1914 ebbe infine l'onore, riservato ad altri protagonisti come Boldini, von Stuck e Klimt, di una sala individuale ancora alla Biennale veneziana.</i></p>	<p>En 1914 dejó de tener una sala personal a la Bienal de Venecia, privilegio reservado a otros protagonistas como Boldini, von Stuck y Klimt.</p>
	<p>Finalmente en 1914 tuvo el honor, reservado también a otros protagonistas como Boldini, von Stuck y Klimt, de obtener una sala individual siempre a la Biennale de Venecia.</p>
	<p>En 1914, finalmente, el pintor tuvo el honor de tener reservada una sala individual a la Bienal de Venecia, como ya pasó con otros protagonistas como Boldini, von Stuck e Klimt.</p>

Cuando realizamos la consulta en el diccionario bilingüe *Il Grande Dizionario di Spagnolo* de Zanichelli observamos que, en la sección ita-esp, bajo la entrada número 2 –categoría gramatical (*prep.*)– del lema *a*, en la acepción 5, se advierte al lector de que cuando la preposición introduce un complemento de lugar “de situación”¹³ se usa en español la preposición ‘en’:

a (2) (o ad)

prep. Semplice [può assumere la forma eufonica *ad* davanti a parola che comincia per vocale, spec. Per *a*, fondendosi con gli art. determ. dà origine alle prep. art. m. sing. *al, all', allo*, m. pl. *ai, agli*, f. sing. *alla, all'*, f. pl. *alle*]

5 [compl. di stato in luogo] **en** • *abito a Milano* vivo en Milán, *a San Marino ci sono molte fortezze medievali* en San Marino hay muchas fortalezas medievales, *quest'estate hanno trascorso le vacanze a Ibiza* este verano pasaron las vacaciones en Ibiza, *questa mattina me ne starei volentieri a letto* esta mañana me quedaría tranquilamente en la cama, *lavora alle Poste* trabaja en Correos (ZAN12)

La misma información la encontramos en el *Grande Dizionario di Spagnolo de Hoepli* en la segunda entrada de la sección ita-esp –categoría gramatical (*prep.*)– de la voz *a*:

a

[prep] (*diventa ad davanti a parole che cominciano per a*)

2 (*stato in luogo*) **en** • *abitare a Milano*: vivir en Milán, *lavora al ministero*: trabaja en el ministerio
(HOEPLI09)

Ambos repertorios bilingües advierten al lector de la contrastividad en el uso de la preposición *a* ante complemento de lugar en la sección ita-esp.

En este caso concreto, se puede llegar a la conclusión de que la consulta del diccionario habría sido de gran ayuda al estudiante si hubiera planteado, en primer lugar, la posibilidad de que hubiera una disimetría en el uso de las preposiciones mencionadas.

El siguiente error que estudiamos afecta al verbo ‘participar’ con complemento preposicional¹⁴. El error parece producirse a causa de un calco que podría clasificarse como sintáctico, aunque hemos decidido incluirlo en esta categoría para facilitar su consulta en las obras lexicográficas.

Texto 1 <i>Chi si rivede, il signor Sorolla!</i>	
Segmento del TO	Segmento del TLL
[...] <i>tra i protagonisti delle prime Biennali di Venezia, cui partecipò con assiduità sino al 1905</i>	primeras bienales de Venecia a las que participó asiduamente
	Venecia. El artista participó a la exposición hasta 1905, cua
	primeras Bienales de Venecia, a las cuales participó con cons

Imaginamos que un estudiante que afronta la traducción del verbo ‘participar’ y se cuestiona cuál es la preposición que acompaña al verbo, empezaría su consulta en la sección esp-ita en un diccionario bilingüe. A continuación, se muestra la consulta en ZAN12:

participar

A v.intr. [conjug. → *amar*]1 (*tomar parte*) **partecipare, intervenire, prendere parte** • muchas naciones europeas participan en la conferencia *molte nazioni europee partecipano alla conferenza*, aquel actor no participará en el espectáculo *quell'attore non parteciperà allo spettacolo*, el equipo sueco no participó en el torneo *la squadra svedese non partecipò al torneo*
(ZAN12)

De la hipotética consulta resultaría que la primera acepción del verbo es la que corresponde al significado que nos interesa –‘tomar parte’– y en los tres ejemplos que el diccionario ofrece se indica que la preposición que la lengua española emplea es ‘en’ y no ‘a’ como en italiano. Para que el alumno obtenga dicha información, por lo tanto, se ve obligado a deducir de los ejemplos que propone el diccionario donde las preposiciones no aparecen evidenciadas de ninguna manera. La información se ofrece de manera implícita en los ejemplos que acompañan al equivalente.

El HOEPLI09 ofrece la información sintáctica de manera explícita en el contorno lexicográfico¹⁵ que introduce la primera acepción, que va acompañada de dos ejemplos que muestran el uso de la preposición ‘en’ con el verbo participar.

participar

\partiˈtɨpár\ [v] intr

1 (en) **partecipare** participa en el congreso • *partecipa al convegno* participar en las ganancias: *partecipare agli utili* 2 (de) **condividere** • participa de mis opiniones *condivide le mie opinioni*

(HOEPLI09)

Sin embargo, si queremos confirmar la información sintáctica ofrecida por el diccionario bilingüe, podemos continuar la consulta en los diccionarios monolingües de español. Se comprueba que en el *Diccionario de la Lengua Española* de la RAE¹⁶ no se hace referencia a la preposición regida por el verbo en la acepción correspondiente.

participar

Del lat. participāre.

1. intr. Dicho de una persona: Tomar parte en algo.

(DLE)

En el *Diccionario de Uso del Español Actual*¹⁷, además de los ejemplos propuestos, la nota sintáctica final resalta la construcción del verbo ‘participar’ con la preposición ‘en’ –‘participar en algo’– en la acepción equivalente.

participar v.

1 Referido a una actividad, tener o tomar parte en ella • Nuestra empresa participa en la construcción de esa autopista construyendo las pasarelas para peatones.

Esta es la segunda vez que participa en un torneo de alta competición.

Del latín *participare*.

Verbo reg.

1. Constr. de la acepción 1: participar en algo. 2. Constr. de la acepción 2: participar de algo.

(CLAVE)

El tercer caso que proponemos también se debe a un calco. La preposición italiana *per* tiene, entre sus usos, el de complemento de tiempo continuado¹⁸ y su traducción suele ser fuente de error entre los estudiantes de lengua española. Su traducción con la preposición ‘por’ en el español europeo es infrecuente, al emplearse normalmente la preposición ‘durante’ o directamente sin mediación de una preposición¹⁹.

Texto 1 <i>Chi si rivede, il signor Sorolla!</i>	
Segmento del TO	Segmento del TLL
<i>Genio per troppo tempo dimenticato, travolto dalla fama di Picasso, di Dalí, di Miró [...]</i>	Un genio que había sido olvidado por mucho tiempo, aplastado [...]
	[...] que se ha quedado en el olvido por demasiado tiempo, eclipsado [...]
	Un genio caído en el olvido para demasiado tiempo, arrastrado [...]

Llevando a cabo una sencilla consulta lexicográfica se advierte que en la segunda acepción propuesta por ZAN12 en su sección ita-esp, la obra indica al lector que en este tipo de expresiones de tiempo la preposición italiana *per* no tendría como equivalente ‘por’ sino que no se traduciría, o bien, proponen como traducción la preposición ‘durante’. La primera opción va acompañada de dos ejemplos de uso que aclararían las posibles dudas del usuario.

pér

A prep.

2 [compl. di tempo continuato] **durante**, **non si traduce** • *è piovuto per quindici giorni di seguito* ha llovido durante quince días seguidos, *ti ho aspettato per tutto il pomeriggio* te he esperado toda la tarde

(ZAN12)

Si se consulta el diccionario HOEPLI09, se puede comprobar que el equivalente propuesto es la preposición ‘durante’ y no ‘por’ también en este caso.

per [prep]

7 (tempo continuato) **durante** • *aspettare per ore*: esperar durante horas, *nevicò per tutta la notte*: nevó durante toda la noche

(HOEPLI09)

Realizamos una consulta de los equivalentes propuestos por los diccionarios bilingües examinados anteriormente en un diccionario monolingüe, los usos de las preposiciones ‘por’ y ‘durante’. Ninguno de los dos monolingües consultados –DLE y Clave– propone el uso de ‘por’ como complemento continuado de tiempo, algo que sí sucede con ‘durante’.

durante du-ran-te

prep.

Indica el tiempo a lo largo del cual dura o sucede • Jugamos al fútbol durante todo el recreo. Durante mi estancia allí, conocí a mucha gente interesante.

(CLAVE)

El caso siguiente es un clásico ejemplo de la contrastividad ítalo-española en relación con el régimen preposicional de una unidad léxica. Los diccionarios bilingües raramente aportan información sintáctica extendida a las unidades léxicas nominales. Como sucede a menudo en sustantivos derivados de verbos, el sustantivo ‘vuelta’, procedente del verbo ‘volver’ –con régimen preposicional ‘a’– mantiene el mismo complemento: ‘volver a’/‘vuelta a’. Sin embargo, en la lengua española puede ocurrir que el sustantivo no mantenga el régimen del verbo, como puede suceder con el ejemplo ‘amenazar con’/‘amenaza de’.

Texto 1 <i>Chi si rivede, il signor Sorolla!</i>	
Segmento del TO	Segmento del TLL
<i>Ma questo di Ferrara è un ritorno discreto [...]</i>	Pero la vuelta en Ferrara es una reaparición [...]
	Su regreso en Ferrara, sin embargo, es muy [...]
	Este regreso en la ciudad de Ferrara es, sin [...]

En primer lugar, consultamos la información descrita en la sección ita-esp del diccionario bilingüe ZAN12 en *ritorno*; resulta evidente que el estudiante puede encontrar en los ejemplos de la primera acepción, que la preposición adecuada en esta frase es ‘a’ y no ‘en’:

ritórno

s.m.1 (*il ritornare*) **regreso, vuelta** (f.) • *il ritorno a casa per le feste* el regreso a casa para las fiestas, *trovare la via del ritorno* encontrar el camino de vuelta (ZAN12)

Sin embargo, en este caso, el diccionario HOEPLI09 no ofrece la información sintáctica de manera explícita o implícita en los ejemplos.

ritorno

\ri'torno\ [sm]

1 **vuelta** (f), **regreso, retorno** • *il ritorno delle rondini* el retorno de las golondrinas, *viaggio di ritorno*, viaje de vuelta (HOEPLI09)

La misma información se puede obtener en la sección esp-ita de ambos diccionarios:

vuelta

s.f.1 (acción de volver) **ritorno** (m.) • su vuelta a los escenarios fue un triunfo *il suo ritorno sulle scene fu un trionfo*, la agricultura biológica promueve la vuelta a sistemas de cultivo naturales *l'agricoltura biologica promuove il ritorno a sistemi di coltivazione naturali* (ZAN09)

vuelta

\bwéлта\ [sf]

3 **ritorno** (m) • ida y vuelta: andata e ritorno (HOEPLI09)

Los diccionarios monolingües consultados no hacen referencia al régimen proposicional de la unidad nominal de forma explícita ni implícita.

Texto 2 Liberty. Uno stile per l'Italia moderna

Entre las propuestas de traducción del segundo texto aparece de nuevo un caso relacionado con el régimen preposicional de una unidad léxica. El sustantivo ‘aspiración’, derivado del verbo ‘aspirar’ –con régimen preposicional ‘a’– mantiene el mismo complemento: ‘aspirar a/aspiraciones a’. Algunos estudiantes han traducido la estructura con la preposición ‘hacia’ en la traducción de la construcción *aspirazioni a*²⁰.

Texto 2 Liberty. Uno stile per l'Italia moderna	
Segmento del TO	Segmento del TLL
<i>Per l'Italia, il Liberty ha rappresentato una tendenza, un movimento di rinnovamento, [...] le aspirazioni del paese alla modernità.</i>	las aspiraciones del país hasta la modernidad, superando otra [...]
	las aspiraciones del país hacia la modernidad, para superar [...]
	las aspiraciones del país hacia la modernidad y superaba [...]

Consultando la acepción correspondiente –su sentido figurado– en la sección ita-esp de ambos diccionarios bilingües observamos que la información sintáctica necesaria al estudiante en este ejemplo no aparece en ninguno de los dos:

aspirazione

s.f. [pl. -i] (fig.) (ambizione) **aspiración, ambición** • *la sua massima aspirazione è diventare calciatore* su máxima aspiración es llegar a ser futbolista (ZAN12)

aspirazione

\aspiratˈtsjone\ [sf]

5 fig **aspiración, anhelo** (m), **pretensión** • *nutrire delle aspirazioni* tener aspiraciones. (HOEPLI09)

Tampoco encontramos dicha información en la sección esp-ita de ambos diccionarios:

aspiración

s.f. [pl. *aspiraciones*]

2 (fig.) (*anhelo*) **aspirazione, desiderio** (m.) • *su aspiración es ascender a comandante* la sua aspirazione è essere promosso a comandante (ZAN12)

aspiración

\aspiraTjón\ [sf]

3 fig **aspirazione**, **fervente desiderio** (m) • *su aspiración es vivir en el campo* la sua aspirazione è di vivere in campagna (HOEPLI09)

Realizamos la consulta correspondiente en los diccionarios monolingües DLE y Clave.

aspiración

Del lat. aspiratio, -ōnis.

f. Acción y efecto de pretender o desear algún empleo, dignidad u otra cosa. (DLE)

aspiración s.f.

2. Pretensión o deseo de conseguir o de alcanzar algo: Este trabajo colma mis aspiraciones profesionales. (CLAVE)

Como se puede comprobar, en los ejemplos de las obras no se halla la información que pueda ayudar al lector a identificar la construcción adecuada ‘aspiraciones a’ ni de manera explícita ni implícita en los ejemplos. Ante esta situación, el discente tendría que profundizar su investigación documental a través de otras fuentes de consulta²¹.

Texto 3 *Gli affreschi del refettorio*

El primer error del tercer texto se debe a la omisión de la preposición ‘a’ ante complemento directo de persona²². Es evidente la frecuencia de este error entre los estudiantes itálofonos de español.

Texto 3 <i>Gli affreschi del refettorio</i>	
Segmento del TO	Segmento del TLL
<i>[...] a destra, San Domenico resuscita il giovane Napoleone Orsini caduto da cavallo</i>	<i>[...], San Domingo resucita el joven Napoleone Orsini, que [...]</i>
	<i>[...], Santo Domingo resucita el joven Napoleón Orsini caído [...]</i>
	<i>[...] Santo Domingo que resucita el joven cardenal Napoleone [...]</i>

Al realizar la consulta en el diccionario bilingüe ZAN12 observamos que, en la sección esp-ita, bajo la entrada número 3 –categoría gramatical (*prep.*)– del lema ‘a’, se advierte al lector del uso de la preposición para introducir el complemento directo de persona:

a (3)

prep. [con el art. m. sing. toma la forma *al*] 1 [compl. directo de persona] **no se traduce** • ¿has llamado a Juan? *hai chiamato Juan?*, ayer conocí a tu colega *ieri ho conosciuto il tuo collega* (ZAN12)

La misma información se encuentra en el diccionario HOEPLI09 en la segunda entrada de la sección esp-ita –categoría gramatical (*prep.*)– del lema ‘a’.

a

[prep]

2 (acusativo de persona, no se suele traducir) • quiero a mi madre *amo mia madre*, no conozco a nadie *non conosco nessuno*, alabar al pueblo *lodare il popolo*
(HOEPLI09)

Ambos diccionarios bilingües advierten al lector del elemento de contrastividad en el uso de la preposición ‘a’ ante complemento directo. La dificultad se encuentra en el hecho de que dicha información se encuentra en la sección esp-ita. Sin embargo, parece evidente que el lector –en este caso el aprendiz– realizará esta búsqueda solo en el caso de que ya sepa que existe esta disimetría entre el italiano y el español. Si lo desconoce, es difícil que encuentre esta advertencia en la sección ita-esp donde no se halla ninguna referencia a este fenómeno.

En este caso concreto, se puede llegar a la conclusión de que la consulta del diccionario no habría sido de ayuda al estudiante que en primer lugar desconoce la función de esta preposición.

En el tercer caso que mostramos del tercer texto, la dificultad radica en la traducción de la construcción *prediletto dai* que gran parte de los estudiantes ha traducido con la preposición ‘por’ cuando lo preferible hubiera sido ‘de’.

Texto 3 Gli affreschi del refettorio

Segmento del TO	Segmento del TLL
[...] il miracolo dei pani, tema prediletto dai Domenicani per ornare i refettori in alternativa all'Ultima Cena.	[...], es uno del los predilectos por los frates Dominicanos a la [...]
	[...] de los panes, tema predilecto por los dominicos para decorar [...]
	[...] de los panes, tema favorito por los dominicos para decorar [...]

Solo el adjetivo participial ‘preferido’ admitiría la preposición ‘por’ mientras que sus sinónimos ‘predilecto’ y ‘favorito’ no. Ni los diccionarios bilingües ni los monolingües consultados ofrecen información al estudiante para subsanar esta cuestión. Ante esta situación, el discente tendría que profundizar su investigación documental a través de otras fuentes de consulta²³.

El ejemplo siguiente nos propone un nuevo problema de régimen preposicional de sustantivo: la construcción *predilezione + per*.

Texto 3 Gli affreschi del refettorio

Segmento del TO	Segmento del TLL
[...] la predilezione per i toni squillanti ed i cangiantismi,	[...], la predilección de tonos intensos y temporales, [...]
	[...], la predilección para los tonos llamativo e irisado [...]
	[...], la predilección para las tonalidades intensas y [...]

A diferencia del caso anterior, los 2 diccionarios bilingües consultados sí proponen, implícitamente, en el ejemplo de la sección ita-esp, la preposición equivalente en español.

predilezione

s.f. [pl. -i] **predilección** • *ha una predilezione per la musica classica* siente predilección por la música clásica, *la mia predilezione è il tennis* mi predilección es el tenis.

(ZAN12)

predilezione [sf]

1 **predilección, preferencia** • *ha una predilezione per il figlio maggiore* tiene predilección por el hijo mayor
(HOEPLI09)

Hallamos la misma información sintáctica en la sección esp-ita, del diccionario ZAN12, lo que hace suponer que los discentes que han cometido este error no han consultado el diccionario o no lo han hecho correctamente.

predilección

s.f. [pl. predilecciones] **predilezione** • tiene predilección por su primer nietecito
ha una predilezione per il suo primo nipotino, siente predilección por la música clásica
ha una predilezione per la musica classica
(ZAN12)

Los diccionarios monolingües de español consultados en este caso ofrecen una definición léxica y ejemplos que se ajustan a su función descodificadora.

Texto 4 Rembrandt, gli ultimi capolavori

En el primer caso del texto 4, se expone un problema relacionado con el régimen preposicional de una unidad nominal con el sustantivo *determinazione*.

Texto 4 Rembrandt, gli ultimi capolavori	
Segmento del TO	Segmento del TLL
<i>Le stampe, incisioni, e acqueforti dimostrano la sua determinazione a sperimentare tecniche e metodologie diverse [...]</i>	[...] determinación de Rembrandt al experimentar técnicas y [...]
	[...] demuestran su determinación hacia la experimentación de técnica [...]
	[...] demuestran su determinación para probar técnicas y metodología [...]

Determinazione con la acepción de “voluntad de hacer algo con decisión” en italiano rige la preposición ‘a’ mientras que en español los diccionarios bilingües consultados no ofrecen información al respecto, ni siquiera en los ejemplos propuestos.

En los diccionarios monolingües a disposición encontramos que el CLAVE aporta un ejemplo que podría ser útil a la traducción, mientras que el DLE no propone ejemplos o estructuras relacionadas con la consulta realizada.

determinación s.f.

1 Resolución que se toma sobre algo: Sigue en pie mi determinación de estudiar matemáticas.

(CLAVE)

En este caso sería conveniente que el estudiante consultara otras fuentes²⁴ para confirmar la construcción española ‘determinación por’ o con menor frecuencia ‘de’.

Para concluir este apartado, cabe señalar que no se ha hallado un número relevante de otros errores señalados en otros estudios de itálofonos aprendices de lengua española (Sánchez, 2003; Bailini, 2016) como el intercambio de las preposiciones *por* y *para*.

Errores que afectan al uso de verbos

El segundo tipo de error gramatical más frecuente entre los aprendientes de traducción inversa hacia el español está relacionado con los verbos (3,4%). Esta clasificación general puede incluir diferentes inadecuaciones como un uso inaceptable del tiempo verbal, conjugaciones inexistentes, divergencias entre las formas pronominales en italiano y español o los verbos *ser* y *estar*, etc.

Texto 1 *Chi si rivede, il signor Sorolla!*

En el primer texto traducido por los aprendices se halla un ejemplo de “tiempo verbal inadecuado”. El empleo del pretérito pluscuamperfecto en lugar del pretérito perfecto o pretérito indefinido de indicativo en el segmento que se muestra en la columna de la derecha.

Texto 1 <i>Chi si rivede, il signor Sorolla!</i>	
Segmento del TO	Segmento del TLL
<i>Dopo un secolo, si rivede in Italia un pittore che era stato tra i protagonisti delle prime Biennali di Venezia.</i>	[...] vuelve a Italia un pintor que había sido protagonista de las primeras [...]
	[...] vuelve a Italia un pintor que había sido uno de los protagonistas de [...]
	[...] aparece en Italia un pintor que había estado entre los protagonistas de la [...]

El empleo de los tiempos verbales es una cuestión que un estudiante tendría que consultar en un manual de gramática española o gramática contrastiva²⁵.

El siguiente ejemplo que proponemos está relacionado con las divergencias en español e italiano con respecto al uso de los verbos pronominales²⁶.

Texto 1 <i>Chi si rivede, il signor Sorolla!</i>	
Segmento del TO	Segmento del TLL
<p><i>Nel 1911 un dipinto di soggetto analogo, e dello stesso anno, ma di dimensioni ridotte, Ritirando le reti fu acquisito all'esposizione internazionale di Roma per la Galleria Nazionale d'Arte Moderna.</i></p>	[...] fue adquirido el lienzo <i>Pescadores recogiendo las redes</i> , una obra con un tema análogo que remonta al mismo año, pero con dimensiones reducidas
	[...] la pintura <i>Pescadores recogiendo las redes</i> , más pequeña, pero que remontaba al mismo año y representaba un sujeto similar.
	[...] Al mismo año remonta otra pintura, con el mismo sujeto pero de dimensiones reducidas, <i>Pescadores recogiendo las redes</i>

En este caso, el segmento del texto original no presenta un verbo pronominal pero suponemos que el estudiante que ha usado el verbo ‘remontar’ para traducir la expresión *e nello stesso anno*, imaginariamente ha identificado el equivalente del verbo italiano *risalire* para expresar la idea de que ambas obras databan del mismo año. El verbo ‘remontar’ varía de significado al pasar de su forma transitiva a su uso intransitivo pronominal. Realizamos la consulta lexicográfica en los dos diccionarios bilingües para comprobar si dan cuenta de esta transformación semántica evidenciándola de manera explícita o implícita. Partiendo de esta premisa, buscamos en la sección ita-esp de los diccionarios bilingües el verbo *risalire*:

risalire

B v.intr. [aus. essere] 4 (fig.) (ritornare col pensiero) **remontarse** • *risalire all'infanzia* remontarse a la infancia • (rimontare a tempi passati) *la costruzione del ponte risale al secolo scorso* la construcción del puente se remonta al siglo pasado (ZAN12)

risalire

\risa'lire\ (risalgo, risalirò, risalii) [v tr]

[v intr] • 3 fig **remontarse** • | *risalire all'infanzia*: remontarse a la infancia | *risalire alle origini*: remontarse a los orígenes 4 fig **datar** • | *il campanile risale al Quattro-*

cento: la torre de la iglesia data del siglo XV | *la costruzione di quel ponte risale al secolo scorso*: la construcción de ese puente data del siglo pasado.
(HOEPLI09)

Observamos que, en ambos casos, para el verbo, en su forma intransitiva y en sentido figurado se propone el equivalente ‘remontarse’, en forma pronominal; con esta forma viene usado en los ejemplos que acompañan a la acepción.

Si queremos profundizar acerca de las diferencias semánticas²⁷ podemos consultar el DLE que ofrece la siguiente información gramatical y semántica del verbo ‘remontar’ como equivalente de *risalire*.

remontar

De re- y montar.

15. prnl. Retroceder hasta una época pasada. Este historiador se ha remontado hasta la época prehistórica.

(DLE)

Texto 2 Liberty. Uno stile per l'Italia moderna

En el segundo texto, encontramos un ejemplo evidente de uso inaceptable de los conocidos verbos de cambio²⁸.

Texto 2 Liberty. Uno stile per l'Italia moderna	
Segmento del TO	Segmento del TLL
<i>Il Liberty è uno stile della vita, [...] che nella crisi della cultura europea tra i due secoli diviene trasfigurazione</i>	[...] cultura europea entre los dos siglos, se hace transfiguración, cultura de [...]
	[...] cultura de Europa entre los dos siglos, se hace transfiguración, cultura de [...]
	[...] representación del tiempo que se ha hecho transfiguración en la crisis [...]

Se puede comprobar que, en los diccionarios bilingües, elaborados desde un punto de vista contrastivo, se ofrece información gramatical –más rica y detallada en el ZAN12– acerca del uso de este grupo de verbos en la sección ita-esp.

En la sección ita-esp del ZAN12, hallamos una remisión a *diventare* en la voz del verbo *divenire*. La quinta acepción del verbo *diventare* nos informa de que con el significado de ‘transformación’, el verbo podría traducirse en español con ‘volverse’ o ‘convertirse en’ que en los ejemplos extraídos del corpus habrían

resultado más adecuados. En este caso, el diccionario consultado ofrece una información pormenorizada de la contrastividad en los verbos de cambio en español e italiano que el usuario puede encontrar de gran utilidad.

diventàre

v.intr. [aus. essere]

1 **hacerse** • *diventare vecchio* hacerse viejo, *quando diventò giorno* cuando se hizo de día, *diventare grande* hacerse mayor

2 (in modo reversibile) **ponerse** • *diventare grasso* ponerse gordo, *diventare nervoso* ponerse nervioso, (peggiore o diminuire) **quedarse**: *diventare magro* quedarse delgado, *diventare obsoleto* quedarse obsoleto

3 (cambiare ideologicamente) **volverse, hacerse** • *è diventato un ateo convinto* se ha vuelto un ateo convencido, *è diventato comunista*, cristiano se ha hecho comunista, cristiano / (cambiare stato) *è diventata mia amica* se ha vuelto mi amiga

4 (cambiare caratteristiche) **volverse, hacerse** • *diventare ricco* volverse rico, *con gli anni è diventato più forte* con los años se ha hecho más fuerte, (in peggio) volverse: *diventare povero* volverse pobre, *diventare orgoglioso*, egoísta volverse orgulloso, egoísta

5 (trasformarsi) **volverse, convertirse en** • *il vino è diventato aceto* el vino se ha vuelto vinagre, *l'acqua è diventata ghiaccio* el agua se ha convertido en hielo, *la sua tristezza diventò felicità* su tristeza se convirtió en felicidad

6 (assumere una funzione) **convertirse en** • *la Cina è diventata una grande potenza economica* China se ha convertido en una gran potencia económica / (essere investito di una carica) *è diventato papa, ministro, presidente, generale* se convirtió en papa, ministro, presidente, general

7 (conquistare una posizione di prestigio) **llegar a ser** • *è diventato un grande medico* ha llegado a ser un gran médico, *è diventato uno scrittore famoso* ha llegado a ser un famoso escritor

8 (rimanere) **quedarse** • *diventare cieco, sordo, zoppo, calvo* quedarse ciego, sordo, cojo, calvo
(ZAN12)

En cambio, se puede comprobar que el diccionario HOEPLI09 no propone información explícita que ayude al estudiante a distinguir entre las diferentes acepciones aportadas sino a través de los ejemplos propuestos, y por lo tanto, implícitamente.

diventare

\diven'tare\ [v intr]

1 **ponerse** • *diventare grasso* ponerse gordo 2 **volverse** • *diventare ricco* volverse rico 3 **convertirse (en), transformarse, mudar** • *il vino è diventato aceto*: el vino se ha convertido en vinagre 4 **llegar a ser, convertirse, volverse** • *è diventato un avvocato famoso*: ha llegado a ser un abogado famoso

FRAS | *diventare bianco*: ponerse blanco como el papel | *diventare di sasso*: quedarse petrificado/pasmado | *diventare di tutti i colori*: ponerse de mil colores | *diventare rosso di vergogna*: subírsele el pavo.

(HOEPLI09)

Texto 3 *Gli affreschi del refettorio*

En el tercer texto se observa un error en el tiempo verbal empleado, en concreto falta de concordancia temporal. El presente de la oración principal tanto en italiano como en español aceptaría en este caso, un pretérito perfecto²⁹ –‘se ha caído del caballo’– en la subordinada.

Texto 3 <i>Gli affreschi del refettorio</i>	
Segmento del TO	Segmento del TLL
<i>a destra, San Domenico resuscita il giovane Napoleone Orsini caduto da cavallo</i>	[...] San Domenico resuscita al joven Napoleone Orsini, que cayó de su caballo.
	[...] San Domenico resuscita al joven Napoleone Orsini que se cayó del caballo.
	[...] San Domenico resuscita al joven Napoleone Orsini, que cayó de su caballo.

La correlación de los tiempos verbales no suele tratarse de manera directa en las obras lexicográficas. Hubiera sido conveniente, en caso de duda, consultar un manual de gramática española o gramática contrastiva.

Texto 4 *Rembrandt, gli ultimi capolavori*

El último de los errores propuestos en esta categoría, extraído del texto 4, aunque se trata de un error de naturaleza ortográfica ha sido clasificado como error verbal ya que realizamos la consulta lexicográfica a través de un verbo.

Texto 4 Rembrandt, gli ultimi capolavori

Segmento del TO	Segmento del TLL
<i>[...] per dimostrare il fiorire della sua creatività nell'ultimo, e più difficile, periodo della sua esistenza</i>	[...] raras obras maestras, para demostrar cómo floreció su creatividad [...]
	[...] expuestas raramente, para demostrar el florecer de su creatividad [...]
	[...] casi desconocidas, para demostrar el florecimiento de su creatividad [...]

Es evidente que una consulta en cualquier diccionario tanto bilingüe como monolingüe permitiría que el usuario transcribiera correctamente el verbo ‘demostrar’. Consideramos posible, en este caso, atribuir el error a una hipercorrección, aunque no hay suficiente información para asegurar que sea este el origen de un desacierto tan frecuente entre los aprendices de español.

Cabe señalar que el diccionario monolingüe DLE lematiza la voz ‘demostrar’ advirtiendo que es una forma en desuso y remitiendo a ‘demostrar’.

Errores que afectan al uso de artículos

El tercer tipo de error gramatical más frecuente entre los aprendientes de traducción inversa hacia el español está relacionado con los artículos -3%- . Dentro de esta clasificación los más numerosos se deben a las diferencias entre ambas lenguas en el uso del artículo determinativo ante fechas³⁰.

Texto 1 Chi si rivede, il signor Sorolla!

El primer ejemplo que presentamos afecta al uso del artículo ante una fecha. Se trata de un ejemplo de error frecuente en estudiantes itálofonos³¹; en italiano, se emplea siempre el artículo determinado delante de los años, mientras que existen excepciones en español.

Texto 1 Chi si rivede, il signor Sorolla!

Segmento del TO	Segmento del TLL
<i>[...] un pittore che era stato tra i protagonisti delle prime Biennali di Venezia, cui partecipò con assiduità sino al 1905</i>	[...] participó asiduamente hasta el 1905, año en que una de sus [...]
	[...] a la que participó hasta el 1905, cuando la Galleria Internacional [...]
	[...] participó con constancia hasta el 1905, cuando una de sus obras [...]

Los diccionarios consultados no alertan al lector acerca de este elemento contrastivo. Para resolver esta dificultad, el usuario debería continuar su investigación a través de otras fuentes de consulta³².

Texto 2 *Liberty. Uno stile per l'Italia moderna*

El siguiente error examinado, del texto 2, se clasifica como error de artículo porque es este el elemento gramatical omitido. Parece provenir de un calco sintáctico donde el estudiante ha trasladado la estructura italiana *cadere da cavallo* directamente al español ‘caer de caballo’ y, en consecuencia, dando lugar a una estructura inaceptable en nuestro idioma.

Texto 2 <i>Liberty. Uno stile per l'Italia moderna</i>	
Segmento del TO	Segmento del TLL
<i>[...] a destra, San Domenico resuscita il giovane Napoleone Orsini caduto da cavallo</i>	[...] el joven Napoleone Orsini caído de caballo.
	[...] Orsini, un joven fallecido al caer de caballo.
	[...] Napoleone Orsini tras su caída de caballo.

La dificultad de consulta en las obras lexicográficas se debe a que la información que el estudiante necesita para resolver el problema que está en la base de este error es muy específica. Sin embargo, en los diccionarios electrónicos a disposición de los estudiantes existe la posibilidad de realizar la búsqueda “por expresión” a través de una opción denominada *ricerca a tutto testo*. Si se realiza la consulta de *da cavallo* en la sección ita-esp en ZAN12 se comprueba que la estructura aparece en el ejemplo de la voz *cascare* –no en *cadere*–; implícitamente el diccionario bilingüe presenta la construcción gramatical equivalente ‘del caballo’ como traducción, aunque el elemento contrastivo *–da y dal–* no se señala.

cascare

A v.intr. [aus. essere] (fam.) caer, caerse • *cascare per terra* caer al suelo, *cascare da cavallo* caer del caballo, *cascare dalle scale* caerse por las escaleras (ZAN12)

Si, a continuación, se realiza la consulta en la sección esp-ita de la misma publicación, se ve que bajo la voz ‘desmontar’ se encuentra el mismo resultado.

desmontar (1)

B v.intr. **smontare** • el jinete desmontó del caballo cuando terminó la carrera *il fantino smontò da cavallo quando finì la corsa*
(ZAN12)

La consulta en los diccionarios monolingües no permite la búsqueda de la expresión completa por lo que tendría que realizarse a través de la voz ‘caballo’ o ‘caer’, pero los ejemplos que aparecen en las obras no proponen la expresión ‘caer(se) del caballo’.

Texto 4 Rembrandt, gli ultimi capolavori

El siguiente ejemplo seleccionado expone las diferencias que italiano y español presentan a la hora de elegir entre el artículo y el posesivo³³. El ejemplo propuesto aparece en la traducción del título del texto 4.

Texto 4 Rembrandt, gli ultimi capolavori	
Segmento del TO	Segmento del TLL
Rembrandt, gli ultimi capolavori	Rembrandt: las últimas obras
	Rembrandt, las últimas obras maestras

Desde nuestra perspectiva, lo más adecuado en esta traducción habría sido el uso del posesivo ‘sus’, en esta ocasión se han etiquetado como “aciertos” las propuestas

Las últimas obras maestras de Rembrandt
Rembrandt: sus últimas obras

Sin embargo, como en el caso anterior, los diccionarios consultados no ofrecen al lector información acerca de ciertas disimetrías en el uso del artículo determinado entre el italiano y el español. Para ello, de nuevo, el estudiante habría tenido que consultar un manual de gramática española o de gramática contrastiva.

Errores sintácticos

Los errores sintácticos suponen el 10% del corpus de traducciones. En esta categoría se han incluido construcciones sintácticamente inaceptables debido a una alteración del orden de los elementos de la oración en la lengua de llegada o por una reproducción literal de la sintaxis del TO. Se dividen en errores debidos a un incorrecto “orden de las palabras” o a “calcos sintácticos”.

Texto 1 *Chi si rivede, il signor Sorolla!*

El primer ejemplo de error de sintaxis propuesto se debe a un calco de una construcción del texto original, en el texto italiano encontramos una elipsis aceptada del verbo *–Niente di tutto questo qui–* mientras que en español no lo es. Algunos estudiantes han omitido el verbo también en sus traducciones dando lugar a construcciones inaceptables.

Texto 1 <i>Chi si rivede, il signor Sorolla!</i>	
Segmento del TO	Segmento del TLL
<i>Niente di tutto questo qui a Ferrara dove emerge un altro Sorolla [...]</i>	Nada de eso en Ferrara, donde surge otro Sorolla, [...]
	Nada de esto aquí en Ferrara [...]
	Nada de todo esto en Ferrara, donde destaca otro Sorolla [...]
	Nada de parecido en Ferrara, donde destaca otro Sorolla, [...]

En la sección ita-esp del ZAN12 bajo el lema *niente* encontramos una referencia a la estructura elíptica italiana en un registro familiar y ofrece como equivalente español ‘nada de’:

niènte

B agg. indef. inv.

1 (fam.) **ninguno, ninguna** • *oggi non ho niente voglia di veder gente* hoy no tengo ninguna gana de ver a nadie

2 [in frasi ellittiche] (fam.) **nada de** • *niente pasta, oggi tutti a dieta!* ¡nada de pasta, hoy se hace dieta!, *niente scherzi!* ¡nada de bromear!, *qui niente tivù!* ¡aquí nada de ver la tele! (ZAN12)

Sin embargo, la acepción que propone la obra, tal y como advierte la marca, así como los ejemplos, es propia de un contexto coloquial, que no equivale al registro del texto de partida.

En el siguiente caso encontramos un ejemplo de dislocación a la izquierda característicos de la lengua hablada tanto en español como en italiano³⁴. Sin embargo, en la dislocación de las traducciones de algunos de los estudiantes encontramos que se ha trasferido directamente la construcción italiana con el demostrativo *questo –ritorno–* que en la lengua española no es aceptable, habría sido preferible la construcción ‘la de Ferrara’.

Texto 1 <i>Chi si rivede, il signor Sorolla!</i>	
Segmento del TO	Segmento del TLL
<i>Ma questo di Ferrara è un ritorno discreto, quasi in punta di piedi.</i>	Sin embargo, esta de Ferrara es una vuelta discreta, [...]
	Aunque esta de Ferrara, es una vuelta discreta, [...]
	Sin embargo, este en Ferrara es un regreso discreto, de puntillas.

Para evitarlo, habría sido necesario dirigirse a corpus lingüísticos o consultar manuales de gramática siempre y cuando el estudiante fuera consciente del problema lingüístico que el texto original escondía.

Algunos ejemplos de “aciertos” han sido las reformulaciones:

No habrá ninguna marcha triunfal [...]

No se parece en nada a la marcha triunfal [...]

Texto 2 *Liberty. Uno stile per l'Italia moderna*

En el segundo texto, analizamos un segmento que contiene una construcción temporal que traducida literalmente al español resulta inaceptable –*negli anni*–.

Texto 2 <i>Liberty. Uno stile per l'Italia moderna</i>	
Segmento del TO	Segmento del TLL
<i>Il Liberty italiano è stato oggetto negli anni di ricerche, studi, restauri e iniziative di valorizzazione [...]</i>	Durante los años, el Liberty italiano ha sido objeto [...]
	Durante los años, el modernismo italiano ha sido objeto [...]
	En los años el Liberty italiano ha sido objeto [...]
	En los años se han llevado a cabo investigaciones [...]

En el ZAN12 se ha realizado la búsqueda a través de la preposición *in* y del sustantivo *anno* en el diccionario bilingüe y no se ha encontrado ninguna

información sintáctica que pudiera ayudar al alumnado a encontrar expresiones temporales equivalentes como ‘a lo largo de los años’ o ‘en el curso de los años’. En la opción *Testo da cercare* se ha buscado estas dos expresiones españolas –consulta que el estudiante hubiera podido realizar solo si ya conocía la expresión equivalente– y se ha advertido que en la sección esp-ita aparece ‘a lo largo de los años’ bajo el lema ‘año’ como locución. Es decir, aunque el diccionario de manera indirecta proporcionaba una solución válida al problema planteado con la expresión *negli anni* solo el usuario que conociera la expresión española equivalente la habría podido encontrar en la sección esp-ita de la obra.

año

s.m. anno

- ◆ a lo largo de los años *nel corso degli anni*
(ZAN12)

El segundo caso es una estructura sintáctica nominal característica del italiano *nell'affermazione di*, pero traducida literalmente al español da lugar a construcciones no aceptables desde el punto de vista de la función comunicativa del texto de llegada.

Texto 2 Liberty. Uno stile per l'Italia moderna	
Segmento del TO	Segmento del TLL
<i>il Liberty ha rappresentato una tendenza, un movimento di rinnovamento, nell'affermazione di una nuova estetica [...]</i>	[...] un movimiento de renovación en la afirmación de una nueva estética que [...]
	[...] un movimiento de renovación en el triunfo de una nueva estética que [...]
	[...] un movimiento de renovación en la consolidación de una nueva estética que [...]
	un movimiento de renovación, para la afirmación de una nueva estética que [...]

Algunos estudiantes, sin embargo, han encontrado soluciones admisibles a este problema sin necesidad de llevar a cabo consultas lexicográficas.

Para Italia, el Modernismo, ha representado una tendencia, un movimiento de renovación, la afirmación de una nueva estética, que encarnase, [...]

Para Italia, el Modernismo ha representado una tendencia y un movimiento de renovación, con el objetivo de consolidar una nueva estética [...]

Para Italia el Liberty ha representado una tendencia, un movimiento de renovación dirigido a la consolidación de una estética nueva [...]

El tercer caso propone más ejemplos de dislocación hacia la izquierda, característicos del lenguaje hablado. Sin embargo, en la construcción dislocada que encontramos en el original *Protagonista centrale è la donna*, encontramos una elipsis del artículo aceptada en la lengua italiana que un hablante nativo español no reconocería como natural en su idioma.

Texto 2 Liberty. Uno stile per l'Italia moderna	
Segmento del TO	Segmento del TLL
<i>Protagonista centrale è la donna, figura a un tempo fragile, superba e carnale [...]</i>	Protagonista principal es la mujer, figura frágil, altiva [...]
	Protagonista central es la mujer, figura en esa época [...]
	Protagonista absoluta es la mujer, una figura un tiempo frágil, [...]
	Protagonista central es la mujer, figuráneamente frágil [...]

Las obras lexicográficas no proponen información directa que pueda resolver las dificultades creadas por construcciones de esta naturaleza. Es conveniente que en casos similares, el estudiante se dirija a corpus lingüísticos o consulte manuales de gramática española o contrastiva, siempre y cuando sea consciente del problema lingüístico que el texto original esconde.

Texto 4 Rembrandt, *gli ultimi capolavori*

El último caso propuesto, perteneciente al cuarto texto, también se puede clasificar como calco sintáctico ya que afecta a la construcción sintáctica italiana *quanto + verbo + adjetivo* cuya correspondencia española sería “lo + adjetivo + que + verbo”.

Texto 4 Rembrandt, gli ultimi capolavori

Segmento del TO	Segmento del TLL
<p><i>La prima sala riunisce alcuni straordinari autoritratti di Rembrandt, che rivelano quanto l'artista fosse interessato a dipingere la realtà [...]</i></p>	[...] autorretratos de Rembrandt, que revelan cuanto el artista estuviese interesado en pintar la realidad, [...]
	[...] autorretratos de Rembrandt que revelan cuanto el artista estaba interesado en pintar la realidad, observando los rasgos [...]
	[...] extraordinarios de Rembrandt que revelan cuánto el artista quisiese representar la realidad, [...]
	[...] autorretratos de Rembrandt, que muestran como de interesado estaba el artista en pintar [...]

La única referencia a este contraste sintáctico se halla en la sección esp-ita del bilingüe ZAN12 bajo el lema 'lo', lo que hace casi imposible que un estudiante poco experto que no conozca esa correspondencia sintáctica pueda encontrarla:

◆lo

A art. determ. neutro l il, l', lo [dependiendo del género del s. italiano] ● lo + adj. + que + v. → quanto + v. + agg., come + v. + agg. • ¿no te das cuenta de lo exagerado que eres? *non ti rendi conto di quanto sei esagerato?* (ZAN12)

6.2.3 Aspectos culturales

Las referencias culturales en los textos propuestos no son numerosas y los errores no superan el 3%. Sin embargo, se ha considerado valioso hacer un repaso de los más recurrentes y llevar a cabo una incursión lexicográfica para comprobar si los diccionarios son, en estos casos, un instrumento útil para la resolución de este tipo de problemas³⁵.

Los problemas culturales encontrados pertenecen a los textos 1 y 3, en concreto, en el texto 1 se refieren a la traducción del nombre propio de ciudades.

Non quella marcia trionfale, in un giusto tuonare di grancassa, che era stata l'indimenticabile e visitatissima rassegna del Prado del 2010 basata su una orgogliosa pa-

rata dei dipinti di grandi dimensioni con cui Sorolla aveva trionfato alle esposizioni universali in giro per il mondo tra Parigi e Berlino, Monaco, Vienna e Venezia, da Chicago a New York, da Buffalo a Boston a Philadelphia.

La traducción de París, Berlín, Viena, Venecia, Chicago, Nueva York y Boston no ha supuesto un problema para la mayor parte de los estudiantes. Sin embargo, *Monaco, Buffalo y Philadelphia* aparecen en gran parte de las traducciones con el término original. Se ha comprobado que de estas tres ciudades, aparece lematizada solamente *Monaco* en el diccionario bilingüe ZAN12; en el HOEPLI09 lo encontramos en el apéndice de nombres geográficos.

Con respecto al texto 3, las referencias religiosas a los santos y a la virgen en alguna ocasión no se han resuelto adecuadamente. Así, se encuentran referencias en español a los santos Paolo, Pietro y Domenico –en vez de Pablo, Pedro, y Domingo– a pesar de que el ZAN12 ha lematizado y traducido estos nombres propios, así como Raffaello y Michelangelo que encontramos en el HOEPLI09 en el apéndice de nombres propios.

En el tercer texto hay también un problema extralingüístico para el que parte del alumnado no ha encontrado una solución adecuada a la función comunicativa del texto de llegada. La referencia italiana al *Cinquecento* y a los *arcaismi neo-quattrocenteschi* del siguiente párrafo ha dado lugar a inadecuaciones en su traducción.

L'ecclettica tavolozza, la predilezione per i toni squillanti ed i cangiantismi, oltre che le scelte iconografiche e le soluzioni adottate, ci testimoniano la cultura artistica policentrica propria del territorio forlivese, che nel '500 ruota fra arcaismi neo-quattrocenteschi ed innovazioni desunte dalla grande maniera consolidata a Roma da Michelangelo e Raffaello.

Las formas traducidas inadecuadamente como ‘500’ o ‘en el 1500’ en español podrían haberse evitado al consultar un diccionario bilingüe –ZAN12– que proporcionaba la solución equivalente adecuada, acompañada de un ejemplo aclaratorio:

cinquecènto

- ◆ il Cinquecento el (siglo) XVI • un crocefisso del Cinquecento un crucifijo del siglo XVI (ZAN12)

La misma aclaración la encontramos en el HOEPLI09.

cinquecento

[sm inv]

1 **quinientos** • 2 (secolo) **siglo XVI**

(HOEPLI09)

Para traducir la expresión *neo-quattrocentesco* los alumnos habrían necesitado continuar su investigación a través de otras fuentes de consulta³⁶, ya que la información proporcionada por el diccionario bilingüe era ambigua y poco concluyente.

6.2.4 Comentarios al análisis cualitativo

Se ha elaborado un análisis cualitativo de algunas tipologías de errores detectados y etiquetados en el corpus de traducciones con el objetivo de entender qué información contenida en las obras lexicográficas a disposición de los estudiantes que han participado en la experimentación puede ser útil en la resolución de los problemas de traducción encontrados.

Los elementos analizados respondían a un criterio cuantitativo (frecuencia) y a otros cualitativos –elementos directamente relacionados con la competencia lexicográfica–: errores de forma (gramaticales: preposiciones, verbos y artículos y sintácticos) y de contenido (errores semánticos y culturales).

Entre las dificultades encontradas en el proceso, destaca la de clasificar un error en una categoría determinada. Un error gramatical, por ejemplo, puede dar lugar también a un error de comprensión como un “sinsentido” o un “sentido diferente”, tal y como nos muestra el ejemplo.

Texto 1 <i>Chi si rivede, il signor Sorolla!</i>	
Segmento del TO	Segmento del TLL
<i>Dopo un secolo si rivede in Italia un pittore che era stato tra i protagonisti delle prime Biennali di Venezia, cui partecipò con assiduità sino al 1905, quando venne esposto e acquistato per la Galleria Internazionale d'Arte Moderna di Ca' Pesaro uno dei suoi capolavori, Cucendo la vela del 1896</i>	Después de un siglo regresa a Italia el pintor que formó parte de las primeras ediciones de la Bienal de Venecia, en la que participó con frecuencia hasta 1909, cuando se expuso y compró para/ por la Galleria Internazionale d'Arte Moderna di Ca' Pesaro una de sus obras maestras, Cosiendo la vela de 1896

En estos casos se ha dado prioridad al segmento gramatical afectado –en el anterior ejemplo, la preposición– por ser un elemento que permite realizar la consulta bibliográfica descrita.

Otra cuestión que ha salido a la luz durante el análisis se refiere a la clasificación del error de “registro” entre los errores de comprensión. En el ámbito de la traducción inversa, este tipo de errores no siempre se produce en la fase de comprensión, ya que es altamente probable que el estudiante reconozca el registro o ámbito de uso en su lengua original; consideramos más probable que la dificultad se encuentre en la producción. Un ejemplo evidente aparece en la traducción del siguiente segmento donde el término *visitatissima* se ha traducido con el equivalente español ‘un montón de gente’, un registro informal en la lengua española.

Texto 1 <i>Chi si rivede, il signor Sorolla!</i>	
Segmento del TO	Segmento del TLL
<i>Non quella marcia trionfale, in un giusto tuonare di grancassa, che era stata l'indimenticabile e visitatissima rassegna del Prado del 2010</i>	No se trata de una marcha triunfal con música de un bombo, como había sido la inolvidable exposición del Prado de 2010, que acogió a un montón de visitantes

El estudiante, posiblemente para evitar el sufijo ‘-esimo/a’ que tiene una menor frecuencia de uso en la lengua de llegada, emplea una fórmula que ha alterado el registro del término traducido, produciendo de esta manera una inadecuación en la función comunicativa del texto de llegada.

Por otro lado, un error semántico en algunos casos puede provocar errores de “sentido diferente” como muestra el siguiente ejemplo donde el término *neo-quattrocenteschi* se ha traducido en alguna ocasión como ‘neorrenacentistas’ cambiando de esta manera el sentido del texto final.

Texto 3 Gli affreschi del refettorio

Segmento del TO	Segmento del TLL
<i>L'ecclettica tavolozza, la predilezione per i toni squillanti ed i cangiantismi, oltre che le scelte iconografiche e le soluzioni adottate, ci testimoniano la cultura artistica policentrica propria del territorio forlivese, che nel '500 ruota fra arcaismi neo-quattrocenteschi ed innovazioni desunte dalla grande maniera consolidata a Roma da Michelangelo e Raffaello.</i>	El estilo ecléctico y la predilección por los tonos intensos y por el cangiantismo, además de las selecciones iconográficas y de las soluciones adoptadas, testimonian la cultura artística multicéntrica típica del territorio de Forlì, que en 1500 se basaba en arcaísmos neorrenacentistas e innovaciones procedentes del Manierismo que se consolidó en Roma gracias a Miguel Ángel y Rafael.

Las cuestiones que acabamos de describir reflejan las dudas planteadas por los teóricos de Traductología acerca de la dificultad que supone determinar qué se entiende por norma en traducción y cómo aplicar escalas de error complejas en este ámbito, teniendo en cuenta, además, el riesgo de subjetividad al que tienen que hacer frente los profesores o revisores.

Los datos analizados nos permiten esbozar la hipótesis de que las propuestas de clasificación del error realizadas hasta la fecha se han basado en errores –faltas o inadecuaciones– de textos procedentes de traducciones directas. Por lo tanto, una posible línea de investigación que podría nacer de esta experiencia llevaría a nueva clasificación de los errores de la traducción inversa donde se altere la clásica perspectiva del error de comprensión / producción o expresión.

Para responder, al menos en parte, a la pregunta planteada inicialmente en esta sección: ¿cuáles son los errores relacionados directamente con la competencia lexicográfica?, presentamos de manera esquematizada las diferentes posibilidades –o situaciones– que se han tenido en cuenta a lo largo de este análisis:

1. El estudiante no es consciente del problema lingüístico que subyace al error gramatical. La consulta de una obra lexicográfica se puede llevar a cabo solo si el alumno es consciente de su dificultad, de sus lagunas lingüísticas y de la utilidad del instrumento lexicográfico.

2. Es consciente de sus lagunas lingüísticas y de que estas no le permiten resolver el problema que ha encontrado durante la tarea traductora. Reconoce que consultar las obras lexicográficas a disposición del traductor puede ser una tarea útil y eficaz, sin embargo, no es capaz de encontrar la información que necesita. Esta posibilidad permite visualizar dos situaciones diferentes:

2.1. El estudiante no sabe buscar la información que le ofrece el diccionario, en este caso se podrían plantear varios motivos:

- la obra lexicográfica elegida es inadecuada,
- la consulta del término es incompleta o no es comprendida por el estudiante que no distingue los matices entre las acepciones, o la información sobre el estilo, el registro o el ámbito léxico; igualmente no reconoce las marcas lexicográficas o de límite de uso,

2.2. La obra lexicográfica consultada no proporciona la información que el estudiante necesita para resolver el problema lingüístico detectado: porque la información es ambigua, poco clara o inexistente o porque –en el caso de los diccionarios bilingües– la contrastividad no está evidenciada de manera eficaz.

PRIMEROS RESULTADOS Y PERSPECTIVAS

Para concluir la presentación de la investigación llevada a cabo, se hace necesario retomar brevemente los planteamientos que se han realizado en la introducción inicial para resaltar, a continuación, las inferencias más relevantes que derivan de las observaciones y análisis incluidos en el volumen.

En la primera fase de la investigación, empleando una metodología de recopilación y estudio de corpus, se ha creado TRADITES –TRADucciones de ITaliano a ESpañol–, un corpus de ejercicios de traducción inversa realizados por 39 estudiantes italianos con un nivel de conocimiento de la lengua española equivalente a un C1. El corpus ha sido recogido durante dos años académicos consecutivos –2017/18 y 2018/19– y consta de un total de 154 traducciones de 4 textos italianos de aproximadamente 250 palabras cada uno. Esta parte del estudio estaba orientada al producto y no al proceso ya que el objetivo propuesto era realizar una clasificación de errores que permitiera observar la frecuencia de ciertas categorías. La finalidad, en este primer paso, era confirmar la hipótesis de partida: los errores más frecuentes entre el alumnado italófono en las traducciones inversas de italiano a español están relacionados con la lengua de llegada: son principalmente morfológicos y semánticos.

La selección y anotación de errores del corpus se ha llevado a cabo utilizando el programa UAM Corpus Tool donde se han introducido las traducciones y se han anotado los errores siguiendo un esquema de anotación previamente elaborado. A continuación, se ha llevado a cabo el procesamiento con herramientas de análisis cuantitativo de corpus para obtener una clasificación numérica de los errores más frecuentes.

La primera observación que se realiza es que en la traducción inversa la dificultad mayor se traslada a la fase de reconstrucción del texto en la lengua de llegada y no radica en la fase de comprensión como sucede en la traducción directa. La mayor parte de los errores identificados pertenecen a la categoría errores de expresión, es decir, aquellos relacionados con la lengua de llegada. Los errores de comprensión, esto es, los relacionados con la lengua original suman un tercio de los anteriores.

De esta observación se deduce que los aspectos lingüísticos de las traducciones son un área de dificultad para el alumnado en la traducción inversa, concretamente, los más frecuentes dentro de la categoría de errores de expresión son aquellos que se relacionan con la selección del léxico –errores semánticos– y con un uso incorrecto de preposiciones y verbos –errores gramaticales–; los más numerosos dentro de la categoría de errores de comprensión son los estratégicos, es decir, aquellos derivados de la aplicación incorrecta de una estrategia de traducción, como la ampliación o la reducción.

En la segunda fase de la investigación se ha pretendido crear una relación entre los errores más frecuentes en la traducción inversa con la competencia lexicográfica; con esta finalidad, se han analizado cualitativamente algunos ejemplos de error. La selección de los elementos analizados respondía a un criterio cuantitativo de frecuencia y a criterios cualitativos: errores de forma –gramaticales, como preposiciones, verbos y artículos, y sintácticos– y de contenido –errores semánticos y culturales–.

Del análisis cualitativo se deduce que efectivamente parte de los problemas que subyacen a los errores detectados hallan una posible solución en el buen uso o «uso inteligente» de obras lexicográficas consultadas; esta expresión implica una habilidad que el estudiante emplea en la fase de documentación y que le permite consultar de forma eficaz los diccionarios disponibles, diferenciando la información relevante para la actividad descodificadora –comprensión del texto de partida– y aquella necesaria en la tarea codificadora –producción del texto de llegada–.

Los resultados de la investigación demuestran que en la traducción inversa los diccionarios constituyen una herramienta fundamental en la tarea codificadora por lo que resulta indispensable para el estudiante conocer todas las posibilidades que estas obras les brindan y saber extraer el máximo beneficio de sus funciones. El desarrollo de la competencia lexicográfica se convierte en un objetivo didáctico fundamental dentro de la formación de traductores.

Se ha comprobado que los diccionarios bilingües proporcionan información suficiente para que el estudiante lleve a cabo la tarea descodificadora y, en parte, la codificadora. Desde el punto de vista semántico –hemos observado que los casos de error eran los más numerosos en el corpus, con un 29% de identificaciones–, los ejemplos que hemos presentado han demostrado que la consulta de los diccionarios bilingües ha permitido, en la mayor parte de los casos, incluidos los términos de especialidad –*floreale, gusto, sondaggio, cangiantismo*–, resolver problemas de registro, uso restringido, selección de la acepción correcta etc. gracias a la información explícita o implícita que las obras proporcionan. Exceptuamos

los ejemplos de *commitente* y *domenicano* donde la información proporcionada era ambigua y poco clara.

Desde un punto de vista gramatical, notamos una rica información en las obras lexicográficas por lo que respecta a los regímenes preposicionales de verbos, aunque menos en las unidades nominales –*aspirazioni a, determinazione a-*. Se han encontrado evidenciados elementos de contrastividad con respecto al uso de preposiciones en italiano y español –la preposición ‘a’ ante CD de persona o las disimetrías en el uso de ‘a’/en–. De igual manera, hemos encontrado rica y útil la información que el diccionario ZAN12 ofrece sobre los verbos de cambio. Notamos, sin embargo, que han sido de menor utilidad con respecto a las disimetrías en el uso de los artículos.

Desde un punto de vista sintáctico las consultas en los diccionarios bilingües no han resuelto los problemas que se encontraban en la base de los errores. Concluimos que la complejidad de las asimetrías sintácticas en español e italiano desde una perspectiva teórica dificulta su correcta y completa delimitación en los diccionarios bilingües. A este respecto, la fase de documentación lingüística de los estudiantes debería concentrarse en las gramáticas de las lenguas que se trabajan o gramáticas contrastivas y los bancos de datos monolingües o bilingües.

Por lo que respecta a los aspectos culturales de los textos, aunque no eran numerosos dada la tipología textual del corpus, se ha observado que los diccionarios ofrecían equivalencias culturales útiles para la actividad codificadora.

Es evidente que llegar a conocer todas las posibilidades que estas obras ofrecen y saber extraer el máximo beneficio de sus funciones se convierte así en un objetivo didáctico dentro de la formación de traductores. Un mayor desarrollo de la competencia lexicográfica que compense las lagunas lingüísticas de los estudiantes y, por tanto, sirva como complemento a una insuficiente competencia lingüística puede ser la respuesta a las hipótesis que se han planteado en principio.

Las observaciones efectuadas a lo largo del estudio nos llevan a establecer con claridad una base metodológicamente sólida y transparente, y unos objetivos didácticos encaminados a desarrollar la competencia lexicográfica entre el alumnado de traducción:

1. Comprender qué es la lexicografía y su relación con la disciplina de la traducción.
2. Conocer los distintos tipos de obras lexicográficas.
3. Identificar las distintas partes de que consta un diccionario.
4. Reconocer los principios teóricos y metodológicos de la lexicografía: co-

- nocer la terminología lexicográfica necesaria para identificar las características de los diccionarios, interpretar los símbolos y las abreviaciones.
5. Mejorar la eficacia de las búsquedas obteniendo el máximo beneficio de su potencial.
 6. Reconocer la calidad de una obra lexicográfica: juzgar los puntos fuertes y débiles de la misma.
 7. En concreto, por lo que respecta a los diccionarios bilingües, los estudiantes deberían aprender a reconocer si el instrumento lexicográfico resalta claramente la contrastividad entre las dos lenguas.

Recapitulando, los resultados obtenidos confirman que en la traducción inversa la dificultad mayor se sitúa en la fase de reconstrucción del texto en la lengua de llegada y no en la fase de comprensión como sucede en la traducción directa. Asimismo, una inmediata inferencia del análisis cualitativo permite confirmar que parte de los problemas que subyacen a los errores lingüísticos detectados hallan una posible solución en el «uso inteligente» de obras lexicográficas consultadas.

La presente investigación no aspira a ser conclusiva, sino a aportar una contribución en el ámbito de la didáctica de la traducción inversa esperando que nuevas colaboraciones avancen en el estudio del error y su relación con el desarrollo de la competencia lexicográfica. En el campo concreto de la Traductología confiamos en que futuras investigaciones enriquezcan el estudio del error en traducción indagando sus causas y profundizando en las diferencias entre la traducción directa e indirecta. Asimismo, se espera que esta aportación y otras futuras puedan ayudar a mejorar la redacción de obras lexicográficas bilingües dirigidas a estudiantes de segundas lenguas y de traducción, o bien a sentar las bases para la elaboración de una herramienta informática que diferencie claramente su función codificadora de la descodificadora en la combinación lingüística dada.

Capítulo 1. La direccionalidad en la traducción

¹ Es interesante la reflexión que hace Kelly (2003) con respecto a las cuestiones terminológicas. En su opinión, la distinción entre traducción inversa y directa implica una jerarquización de ambas modalidades donde la traducción inversa estaría subordinada a la traducción directa; en este trabajo, se ha decidido utilizar los términos “traducción inversa” y “traducción hacia una lengua extranjera” amparándonos en su uso extendido, pero remitiendo al lector al texto mencionado en esta nota para una profundización sobre el debate terminológico.

² Pérez Macías (2017) señala el congreso Translation into Non-Mother Tongues en la Universidad de Liubliana de 1997 como punto de partida en el reconocimiento de la direccionalidad como ámbito de estudio; en este congreso, se reunieron diferentes investigadores mundiales de la traducción, los cuales abordaron temas como la didáctica de la traducción inversa o el interés por que las traducciones escritas de textos de lenguas minoritarias las realicen traductores nativos de dichas lenguas, de modo que se asegure una transferencia completa de los matices del original. Remitimos al lector al texto mencionado en esta nota para una profundización acerca de congresos y publicaciones en el ámbito de la direccionalidad.

³ Otros investigadores destacados que han estudiado la cuestión de la direccionalidad son Pilar Lorenzo (2003), que ha colaborado con el grupo TRAP (Translation Process) en la Copenhagen Business School y ha dedicado varios estudios a la traducción inversa o Pokorn, quien en 2011 publica un artículo en el que dedica un amplio espacio a diferentes investigaciones sobre la traducción inversa –que la autora denomina traducción A-B–.

⁴ Información extraída de <http://portal.unesco.org/es/ev.php>.

⁵ «The mother-tongue principle means that a native speaker of English translates into English, a native speaker of German into German, a native speaker of French into French, [...] and a native speaker of Dutch into Dutch. In other

words, a translator's mother tongue is the language into which he or she translates, i.e., the target language» (Parr, 2016).

⁶ La miniguía elaborada por Chris Durban, antiguo miembro del Comité de Relaciones Públicas de la ATA, ha sido traducida al español con el título *Todo lo que siempre quiso saber sobre la traducción*. Recuperado el 16 de febrero de 2018 de https://atanet.org/publications/getting_it_right_trans_sp.pdf.

⁷ Asignatura de la Licenciatura en Traducción e Interpretación en la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada.

Capítulo 2. Aproximación a la competencia traductora: algunas aportaciones

¹ De ahora en adelante usaremos la sigla CT para referirnos a la competencia traductora.

² El grupo PACTE hace referencia a la distinción entre conocimiento declarativo y conocimiento procedural realizada por Anderson (1983): «Declarative knowledge consists of knowing what: it is easily verbalised, it is acquired by being exposed to information and its use is normally controlled (e.g., knowing the addresses of web pages that are useful for translator documentation). On the other hand, procedural knowledge consists of knowing how: it is difficult to verbalise, it is acquired through practice and its use is mainly automatic (e.g., knowing how to use a web page to guarantee a translation's precision and economy)» (PACTE 2003: 4).

³ Hasta la revisión del modelo en 2003, el grupo las denominaba competencias.

Capítulo 3. La competencia lexicográfica como componente de la competencia instrumental

¹ Kuznik y Olalla Soler forman parte del grupo PACTE, dentro del cual se han especializado en el estudio de la adquisición de la subcompetencia instrumental; en Kuznik y Olalla-Soler (2018) exponen los primeros re-

sultados del experimento y se concentran en la variable “Uso de los recursos instrumentales”.

² Se empleará el nombre de “competencia lexicográfica” y no “subcompetencia lexicográfica”. Se ha preferido mantener el término “competencia” por tratarse de un concepto relacionado no solo con la competencia traductora sino también con el aprendizaje de segundas lenguas.

³ De ahora en adelante usaremos la sigla DB para referirnos al diccionario bilingüe.

⁴ De ahora en adelante usaremos la sigla DD para referirnos a los diccionarios.

⁵ Según las teorías metalexigráficas basadas en los análisis realizados por el lexicógrafo ruso Lev Vladimirovic Šperba en 1940, los diccionarios bilingües deberían responder a las necesidades de los usuarios especializándose en funciones. De esta manera se diferencian los diccionarios que tienen una función activa, esto es, que permiten la producción de textos, de los diccionarios que permiten asistir en las actividades de comprensión de textos, esto es, una función pasiva.

Capítulo 4. El error en la didáctica de la traducción

¹ Siguiendo los pasos de Magris (2005) es necesario especificar que no todos los autores utilizan este término en sus estudios. Hatim y Mason (1997) emplean por comodidad el término “error” pero delimitan su uso a errores lingüísticos. Por otro lado, el término “falta” designa los defectos debidos a la distracción, al cansancio etc. La misma Hurtado usa a menudo el término “inadecuación” posiblemente debido al juicio negativo que el término “error” conlleva. A pesar de lo anterior, en este estudio se empleará el término general de “error” intentando ignorar las connotaciones negativas debido a que es más práctico utilizar una terminología general.

² De ahora en adelante usaremos la sigla TO para referirnos al “texto original”.

³ De ahora en adelante usaremos la sigla TLL para referirnos al “texto de llegada”.

⁴ Para más información acerca de las aportaciones sobre el error en la Didáctica de la traducción, véase Waddington (2000) y Tolosa (2013).

Capítulo 5. El error en el marco de la traducción inversa: diseño y compilación del corpus TRADITES

¹ También denominados en la literatura *Learner Translation Corpora*, denominación que se empleará en este trabajo en alternativa a corpus de aprendices de traducción cuando este sea el término empleado por los investigadores citados.

² Para más información sobre el proyecto MELLANGE, consultar la URL: <http://mellange.eila.univ-paris-diderot.fr/>.

³ Financiado con fondos de la Comisión Europea en el marco del Programa Leonardo Da Vinci.

⁴ Entre las universidades asociadas al proyecto destacamos la Universidad de Bolonia, la “Sapienza” de Roma y la Universidad de Turín desde Italia. Desde España participan la Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad de Santiago de Compostela y la Universidad del País Vasco. Para más información sobre el proyecto MUST, consultar la URL: <https://uclouvain.be/en/research-institutes/ilc/cecl/must.html>.

⁵ Todos ellos eligieron español como lengua A, después de haber superado las pruebas de admisión – con al menos un nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia, MCER –. Antes de acceder al tercer año de carrera habían cursado las siguientes asignaturas obligatorias: *Lingua e mediazione spagnolo I* – Lengua y mediación en español I –, *Lingua e mediazione spagnolo II* – Lengua y mediación en español II –, *Lingua e mediazione spagnolo III* – Lengua y mediación en español III –, *Traduzione tra l'italiano e lo spagnolo I* – Traducción entre italiano y español I –, *Traduzione tra l'italiano e lo spagnolo II* – Traducción entre italiano y español II –, de 10 créditos cada una, por lo que en el momento de su participación en el estudio, se les supone un nivel C1 de lengua española según el MCER.

⁶ Publicado el día 08.04.12 en el periódico italiano “Il Sole 24 Ore” en la sección de *Cultura-Domenica: Arte*. <https://st.ilssole24ore.com/art/cultura/2012-04-08/rivede-senor-sorolla-082207.shtml?uiid=Ab99wrKF&p=2>.

⁷ Extraído el día 12.02.14 de la página web de la Fondazione Cassa dei Risparmio di Forlì

donde se publican y describen las futuras exposiciones que tendrán lugar en la misma ciudad. http://www.mostrefondazioneforli.it/archivio/liberty/it/liberty_uno_stile_per_litalia_moderna/index.html.

⁸ Extraído el 19.01.16 de la página web del municipio de Forlì Consultado en <http://www.cultura.comune.forli.fc.it/servizi/menu/dinamica.aspx?idArea=17262&idCat=16347&ID=17213>.

⁹ Publicado el 16.10.14 en el periódico italiano “Il Sole 24 Ore” en la sección de *Cultura-Domenica: Arte* en <https://st.ilssole24ore.com/art/cultura/2014-10-16/rembrandt-ultimi-capolavori-095359.shtml?uui=ABOVej3B>.

¹⁰ Hacemos referencia a una de las tipologías textuales más usadas en los estudios de traducción desde un marco funcional: la tipología secuencial de Adam (1992). El autor basa su clasificación en la organización de secuencias del enunciado determinando así cinco estructuras secuenciales dominantes: narrativa, descriptiva, argumentativa, explicativa y dialogal. Las clases de texto, por lo tanto, se definirán en función de las relaciones entre estas frecuencias.

¹¹ Para una mejor comprensión de la lectura de esta sección se define aquí la terminología empleada. El término “proyecto” se emplea para referirse a la carpeta que contiene tanto el corpus como los archivos de anotación. La “capa de anotación” *-layer-* se refiere a cada uno de los sistemas de análisis que el programa permite, por ejemplo, se puede realizar un análisis por documento o por segmento.

¹² Véase nota 6.

¹³ Para las descripciones de los errores de omisión, ampliación y sin sentido se hace referencia a las definiciones proporcionadas por Delisle (1993).

¹⁴ La fase de reexpresión en Hurtado (1996).

¹⁵ Hacemos referencia a la terminología empleada en la *Nueva gramática de la lengua española* (2009). En ella se definen las “construcciones agramaticales” como aquellas externas al sistema gramatical porque infringen algún principio de su estructura; no están atestiguadas y no son reconocidas por los hablantes nativos. La NGLLE las señala con un asterisco (*). Por otro lado, las construcciones gramaticales incorrectas son secuencias atestiguadas no re-

comendables por carecer de prestigio. Para más información, léase Pérez Vázquez (2014).

¹⁶ La gramática *Contrastiva. Grammatica de la Lingua Spagnola* (2012), manual de referencia para la enseñanza del español a itálofonos, señala estos fenómenos como casos frecuentes de error interlingüístico en los discentes italianos.

¹⁷ Lo que hemos clasificado como errores semánticos hacen referencia solo al contenido del término. Algunos estudios lingüísticos de Análisis Contrastivo y Análisis de Errores distinguen entre “error de forma” y “error de contenido” donde el “error de forma” se refiere al significante o a la formación y el “error de contenido” hace referencia a la impropiedad semántica o de registro (Bailini, 2016; Barbasán, 2016). En nuestro estudio los errores de forma están incluidos en los denominados errores gramaticales clasificados en función del elemento gramatical afectado ya que este sistema facilita la consulta lexicográfica del análisis cualitativo.

¹⁸ Con “falsos amigos” entendemos aquellas palabras o frases con morfología o etimología semejantes a las de otras lenguas, pero con un significado diferente. (Martínez de Sousa, 2004:158)

¹⁹ Añadimos aquí la categoría marcadores discursivos sin tener en cuenta la categoría gramatical de cada uno ya que entendemos que el dominio de estos elementos del discurso es fundamental para el desarrollo de la coherencia textual.

²⁰ Entre descriptores generales de expresión escrita adecuados a un nivel C2 según el MCER (Consejo de Europa, 2002: 64) se encuentra también la referencia al estilo: «Escribe textos complejos con claridad y fluidez, y con un estilo apropiado y eficaz y una estructura lógica que ayudan al lector a encontrar las ideas significativas».

²¹ Para más información acerca del estudio de la frecuencia, la recurrencia y la sistematicidad en *Error Taggin*, léase Ferreira y Elejalde (2017).

²² Cabe señalar que, siguiendo los pasos de los diccionarios monolingües, los DDBB mayores, entre cuyos posibles usuarios se nombra siempre a los traductores, han empezado a proporcionar indicaciones de tipo morfológi-

co, y en menor medida de tipo sintáctico (San Vicente, 2017).

²³ Crf. Domínguez y Kutscher (2017), sobre las relaciones entre gramática y lexicografía.

²⁴ Los diccionarios bilingües que aquí se describen tiene ediciones más recientes que las que se utilizaron en el estudio: *Grande dizionario di spagnolo. Gran dizionario italiano-español*, Hoepli (2021, 4ªed.) y *Il Grande dizionario di Spagnolo. Dizionario spagnolo-italiano italiano-español*, Zanichelli (2020, 2ªed.). Sin embargo, durante la experimentación estas ediciones no estaban aún disponibles para los participantes.

²⁵ Para facilitar la lectura del texto de aquí en adelante nos referiremos a esta obra como DLE

²⁶ Para facilitar la lectura del texto de aquí en adelante nos referiremos a esta obra como CLAVE.

²⁷ Para facilitar la lectura del texto de aquí en adelante nos referiremos a esta obra como HOEPLI09.

²⁸ La autora analiza la entonces reciente segunda edición de 2004. La primera publicación es de 1997, la tercera edición es de 2009 y la cuarta, acaba de publicarse, en 2021.

²⁹ Para facilitar la lectura del texto de aquí en adelante nos referiremos a esta obra como ZAN12.

³⁰ La segunda edición de la obra ha sido publicada en 2020. Sin embargo, la descripción hace referencia a la primera al ser esta la versión digital a la que tienen acceso los alumnos de Unibo gratuitamente.

Capítulo 6. Análisis de resultados obtenidos

¹ Remitimos al apartado 5.3.4 para la descripción de las diferentes subcategorías.

² Las definiciones para cada categoría se pueden consultar en el apartado 5.3.4 de la presente investigación.

³ Como ya se mencionó en el apartado 6.1, el segmento es la parte del texto seleccionada como error que puede estar compuesto por un solo término o un grupo de palabras dependiendo del elemento al que se le ha aplicado la etiqueta.

⁴ Se entiende por inadecuación la falta de acierto en la elección de las unidades lingüísticas en función del tema que se esté tratando, de la intención del emisor, de la relación interpersonal entre los interlocutores y de las condiciones en las que se produce y se transmite el enunciado. No se mide en términos absolutos, sino relativos. Un enunciado resultará más o menos adecuado en función de que se ajuste en mayor o menor medida a la situación en la que se produce la comunicación. Por ejemplo, muchos vulgarismos son resultado de la inadecuación o el desajuste en la selección del registro lingüístico. (Paredes, 2009)

⁵ Carmen Castillo (2007) evidencia la necesidad de resolver los problemas persistentes en las marcas de uso en la lexicografía, española y bilingüe.

⁶ Movimiento artístico conocido como *Liberty* o *stile floreale* en Italia, *Art Nouveau* en Francia y *Modernismo* en España.

⁷ Con respecto a los falsos amigos, Matte Bon (1998:70) distingue entre las «palabras o expresiones que existen con un sentido casi idéntico en ambas lenguas y que sin embargo tienen una distribución diferente» y «aquellas inexistentes en uno de los dos idiomas». Las primeras son fuente de problemas incluso para aquellos estudiantes con un conocimiento avanzado del idioma. También, advierte que las obras lexicográficas aun no afrontan de manera adecuada este tipo de dificultades.

⁸ En este estudio no se han tratado las causas de los errores. Sin embargo, este caso tan numeroso nos lleva a aclarar que entendemos por ‘hipergeneralización’ la estrategia por la que se produce una generalización de las reglas en los casos en los que estas no deberían aplicarse, es decir, se regulariza un sistema sin tener en cuenta las excepciones. (Sánchez Iglesias, 2003)

⁹ Véase apartado 5.5.1.

¹⁰ Para Matte Bon, la disimetría entre el adjetivo ‘vario’ en italiano y en español es un ejemplo del «microsistema de oposiciones entre elementos casi idénticos por su forma en español y en italiano y que, sin embargo, tienen una distribución diferente y no expresan los mismos matices en las dos lenguas». Constituyen, por lo tanto, un elemento de interferencias en-

tre los estudiantes italofonos del español como lengua extranjera. (Matte Bon, 1998:72)

¹¹ Corpas Pastor (1996) divide las unidades fraseológicas en tres esferas, las locuciones, los enunciados fraseológicos: –refranes, citas, lugares comunes, eslóganes, proverbios– y fórmulas rutinarias, las colocaciones, según el grado de fijación que las caracteriza. En esta categoría se han incluido los errores relativos a enunciados fraseológicos y locuciones mientras que las colocaciones forman una categoría aparte. Se ha realizado esta división dado que en las obras lexicográficas suelen presentarse separadamente en la microestructura.

¹² Bini y Guil (2002: 93) señalan esta disimetría de complementos preposicionales del verbo como una de las causas de error más frecuentes en el español de los italianos: «En los complementos de lugar, el español señala con la preposición “a” los que indican ‘dirección’ y con “en” los que indican ‘situación’. El italiano ha neutralizado estas relaciones y selecciona la preposición según el lugar».

¹³ Véase nota 30, capítulo 5.

¹⁴ Sánchez (2003:256) señala que en los complementos preposicionales regidos es donde se encuentra un número mayor de errores entre estudiantes italofonos de lengua española.

¹⁵ Para Martínez de Sousa (1995: 68), el contorno lexicográfico es el “conjunto de elementos de información no esencial añadidos a una definición”. El contorno en los verbos suele ser colocacional, asimismo tiene en cuenta su construcción sintáctica (sujeto, complementos y régimen preposicional).

¹⁶ Para facilitar la lectura del texto de aquí en adelante nos referiremos a esta obra como DLE.

¹⁷ Para facilitar la lectura del texto de aquí en adelante nos referiremos a esta obra como CLAVE.

¹⁸ «Nell’analisi logica, il *complemento di tempo continuato* è un complemento indiretto che indica la durata nel tempo dell’evento descritto dal verbo. Il complemento di tempo continuato può essere introdotto dalla preposizione per, che in alcuni casi può essere omessa, e dalle preposizioni in, da, durante e oltre.» Enciclopedia in línea Treccani, voz *tempo continuato*, disponible en: <https://www.treccani.it/enciclopedia/ricerca/tempo-continuato/>.

¹⁹ Este caso tiene relevancia en este estudio porque a pesar de que el planteamiento de los cursos de lengua española en la carrera de Mediación entre italiano y español son panlingüísticos los recursos que los participantes en la experimentación tienen a su disposición son de orientación europea.

²⁰ «Sin entrar en mayores detalles, podemos afirmar con conocimiento de causa que uno de los criterios para comprobar la calidad de un diccionario como ayuda codificadora a la hora de aprender un idioma extranjero es precisamente la presencia de información sobre el régimen de verbos, sustantivos, adjetivos y preposiciones, ya sea en forma de notas sintácticas, ejemplos de uso o en la indicación del contorno.» (Trovato, 2013:25)

²¹ En el caso de la documentación lingüística los estudiosos nombran las gramáticas de las lenguas que se trabajan o gramáticas contrastivas y los bancos de datos monolingües o bilingües (Mayoral, 1997).

²² El complemento directo preposicional es uno de los rasgos de la lengua española que supone mayores dificultades para los hablantes extranjeros. Sin embargo, de acuerdo con lo afirmado por diferentes autores (Sánchez, 2003:287; Pensado, 1995:16-17) la inestabilidad del fenómeno no ha permitido que, hasta el momento, los intentos por parte de las gramáticas de ELE por delimitar su correcta utilización sean completamente satisfactorios.

²³ Véase nota 18.

²⁴ Véase nota 18.

²⁵ A pesar de que en los diccionarios bilingües se ha intentado tratar el escollo de la morfología verbal mediante la presentación de numerosos modelos de conjugación, hay autores que sostienen que no es el sistema idóneo para resolver el mencionado problema (Lombardini, 2017).

²⁶ Barbero, San Vicente (2007) detallan las simetrías y asimetrías que se producen entre el italiano y el español con respecto a los verbos pronominales puros y los pseudopronominales.

²⁷ El verbo remontar se clasifica entre los verbos transitivos que se pronominalizan. Son frecuentes aquellos que sufren variaciones de significado «al pasar del uso transitivo al uso intransitivo pronominal» (Barbero, San Vicente, 2007:161).

²⁸ Bailini (2016:79) advierte que en la mayoría de los estudios se afirma que en la interlengua de los italo-fónos destacan como rasgo idiosincrático las dificultades de uso de los verbos de cambio: ponerse, hacerse, llegar a ser, volverse...

²⁹ Al igual que Sánchez (2003:218) tenemos en cuenta al proponer este ejemplo que no todos los errores de alternancia temporal –la utilización del pretérito indefinido en lugar del pretérito perfecto– son considerados tales por todos los hablantes de español como lengua materna. La señalación del error en este caso proviene de una perspectiva de la norma castellana centro-peninsular.

³⁰ No es fácil describir detalladamente desde un punto de vista teórico las disimetrías entre el español y el italiano con respecto a la distribución del artículo determinado. Le proponemos al lector para profundizar en este tema la descripción de Carrera Díaz (1984) con respecto a las simetrías en el uso del artículo definido entre las dos lenguas tratadas por ser ampliamente minuciosa y elaborada.

³¹ A propósito de la contrastividad en el uso del artículo en español e italiano ante fechas Lonarduzzi (2013:187) observa que «Si va precedido de preposición, el español no admite artículo delante del número completo del año (a partir del año 1000), y lo pone, en cambio, en la forma abreviada que refiere la decena y la unidad. En italiano, el artículo se usa en los dos casos.»

³² Véase nota 18.

³³ Respecto a esta diferencia Carrera Díaz (1984:210) afirma que radica «En la mayor necesidad del español de concretar la persona poseedora mediante un adjetivo posesivo, en casos en los que en italiano basta un simple artículo. Este hecho diferencial se observa, sobre todo, ante nombres de parentesco, de partes del cuerpo y de indumentos [...]».

³⁴ El orden de algunas lenguas románicas, como el español, francés e italiano, se caracteriza por resultar lineal en la recurrencia SVO, estructura que se considera normal o neutra desde el punto de vista informativo y cuya alteración, especialmente abundante en la lengua hablada (con repercusiones en el plano estilístico), obedece a una dislocación a la izquierda o a la derecha del objeto directo o indirecto, que de este modo adquieren una función pragmática particular en relación con la tematización, rematización, la topicalización y la focalización de segmentos del enunciado. (San Vicente, 2017:54).

³⁵ Retomando la definición de Mayoral (1999:78) recogemos en esta categoría todas las inadecuaciones relacionadas con «las unidades de traducción marcadas culturalmente [...] constituyen un apartado muy amplio que recoge diferentes tipos de formas (nombres geográficos, nombres institucionales, conceptos jurídicos y administrativos, unidades de peso y medida, monedas, referencias históricas, folclore, etc.»

³⁶ Véase nota 18.

BIBLIOGRAFÍA

- Adam, J. M. (1992), *Les textes : types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, París, Nathan.
- Alvar Ezquerro, M. (1993), *Lexicografía descriptiva*, Barcelona, Bibliograf.
- Álvarez Álvarez, S. (2012), *La tecnología al servicio de la enseñanza de la traducción: Diseño de un curso de traducción económica en modalidad mixta (presencia-virtual) y su experimentación en el aula*, Tesis doctoral, Universidad de Valladolid.
- Anderson, J. R. (1983), *The Architecture of cognition*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Arqués, R., Padoan, A. (2012), *Il Grande Dizionario di Spagnolo. Dizionario spagnolo-italiano italiano-español*, Bolonia, Zanichelli.
- Atzori, CH. (2006), *Análisis de errores en la expresión escrita de aprendices itálofonos de Ele*, Memoria de investigación, Universidad de Valladolid.
- Bailini, S. (2016), *La interlengua de las lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles*, Milán, LED Edizioni Universitarie.
- Barbasán Ortuño, I. (2016), *El error léxico en la interlengua de lenguas afines: italiano y español*, Tesis doctoral, Universitat Politècnica de Valencia.
- Barbero Bernal, J. C., San Vicente, F. (2007), *Aproximación al estudio de la pronominalidad verbal en español e italiano*, en F. San Vicente (coord.), *Partículas / Particelle. Estudios de lingüística contrastiva español e italiano*, Bolonia, CLUEB, 149-178.
- Barbero Bernal, J. C., Bermejo Calleja, M. F., San Vicente Santiago, F. (2012), *Contrastiva. Grammatica della lingua spagnola*, Bolonia, CLUEB.
- Beeby, A. (1996), *Teaching Translation from Spanish to English*, Ottawa, University of Ottawa Press.
- Beeby, A. (1998), *Direction in translation (directionality)*, en M. Baker (coord.), *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, Londres, Nueva York, Routledge, 63-68.
- Bell, R. T. (1991), *Translation and Translating*, Londres, Longman.
- Berenguer Estelles, L. (1996), *Didáctica de segundas lenguas en los estudios de traducción*, en A. Hurtado Albir (coord.), *La enseñanza de la traducción*, Castellón, Publicacions de la Universitat Jaume I, 9-29.
- Berenguer Estelles, L. (1999), *Cómo preparar la traducción en la clase de lenguas extranjeras. Quaderns*, "Revista de Traducció - Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Traducció i d'Interpretació", 4, 135-150.

- Bergenholtz, H., Gouws, R. H. (2007), *The access process for fixed expressions*, “Lexicographica. International Annual for Lexicography”, 23, 236-260.
- Bergenholtz, H., Gouws, R. (2010), *A New Perspective on the Access Process*, “Hermes, Journal of Language and Communications Studies”, 23, 103-127.
- Bermejo Calleja, F. (2016), *Información sintáctico-lexicográfica en el par español-italiano*, en M. J. Domínguez Vázquez, S. Kutscher (coords.), *Interacción entre gramática, didáctica y lexicografía*, Berlín, Boston, De Gruyter, 253-266. <https://doi.org/10.1515/9783110420784-019>.
- Bini, M., Guil, P. (2002), *Italiano y español: algunos puntos de contraste*, “Carabela”, 51, 69-94.
- Bowker, L., Bennison, P. (2003), *Student translation archive: design, development, and application*, en F. Zanettin, S. Bernardini, D. Stewart (eds.), *Corpora in Translator Education*, Manchester, St. Jerome Publishing, 103-117.
- Calvi, M. V., (2003), *Los términos culturales en los diccionarios bilingües de español e italiano: el caso de autonomía y sus derivados*, en *Actas del II Congreso Internacional del Español para Fines Específicos*, 107-122.
- Calvi, M. V., Calvo Rigual, C. (2014), *Traducción y lexicografía: un diálogo necesario*, “MonTI”, 6, 9-36.
- Camacho Niño, J. (2018), *Estructuras textuales y lexicográficas*, en “EnRÉDate. Diccionario temático infantil. Revista sobre investigaciones léxicas”, 31-63.
- Campbell, S. J. (1998), *Translation into the Second Language*, Londres, Longman.
- Carrera Díaz, M. (1984), *Italiano y español: Elementos para una comparación*, en J. Arce, M. Carrera, F. Fernández Murga, M^a N. Muñoz, en *Italiano y español. Estudios lingüísticos*, Sevilla, Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 185-219.
- Castagnoli, S. (2009), *Regularities and variations in learner translations: a corpus-based study of conjunctive explicitation*, Tesis doctoral, Universidad de Pisa. Disponible en: http://etd.adm.unipi.it/theses/available/etd-04252009-135411/unrestricted/Castagnoli_thesis_body.PDF%5Cnhttp://etd.adm.unipi.it/theses/available/etd-04252009-135411/.
- Castagnoli, S., Ciobanu, D., Kunz, K., Kübler, N., Volanschi, A. (2011), *Designing a Learner Translator Corpus for Training Purposes*, en N. Kübler, *Corpora, Language, Teaching, and Resources: From Theory to Practice*, Berna: Peter Lang, Etudes Contrastives (12), 221-248.
- Castillo Peña, C. (2007), *Las marcas de uso en los modernos diccionarios bilingües español-italiano*, en F. San Vicente (coord.), *Perfiles para la historia y crítica de la lexicografía bilingüe del español*, Monza, Polimétrica, 39-58.
- Cerezo Herrero, E. (2019), *Lenguas extranjeras con fines traductológicos: en busca de una identidad propia*, “Quaderns. Revista de Traducción”, 26, 239-254.
- Cerezo Herrero, E. (2020), *Sistematización de competencias en la enseñanza de lengua B para Traducción e Interpretación en el EEES a partir de un modelo de competencia traductora*, en “MonTI. Monografías De Traducción E Interpretación”, 11, 77-107. <https://doi.org/10.6035/MonTI.2019.11.3>.
- Cómitre Narváz, I. (2003), *La enseñanza de la traducción inversa (español-francés): realidad profesional y desafío didáctico*, en R. Muñoz Martín (coord), en *Actas del I Con-*

- greso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación, Granada, AIETI, 2, 383-389. Disponible en: http://www.aieti.eu/pubs/actas/I/AIETI_1_ICN_Ensenanza.pdf. [Fecha de última consulta: 18/04/2019].
- Consejo de Europa (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Instituto Cervantes y Anaya. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.
- Corpas Pastor, G. (1996), *Manual de fraseología española*, Madrid, Gredos.
- Dagneaux, E., Denness, S., Granger, S., Meunier, F. (1996), *Error Tagging Manual. Version 1.1.*, Louvain-la-Neuve, Centre for English Corpus Linguistics, Université Catholique de Louvain.
- Dancette, J. (1989), *La faute de sens en traduction*, en “TTR: traduction, terminologie, rédaction”, 2-2, número spécial «L’erreur en traduction», 83-99.
- De Hériz, A. L. (2014), *Nuevos diccionarios bilingües y nuevo léxico en uso. Il Grande dizionario di Spagnolo de Zanichelli (2012)*, en A. Molino, S. Zanotti (eds.), *Observing Norm, Observing Usage*, Berna, Peter Lang.
- De Hériz, A. L. (2017), *El diccionario bilingüe*, en *Lexicografía y didáctica Diccionarios y otros recursos lexicográficos en el aula*, Frankfurt, Peter Lang, 133-160.
- De la Torre, S. (1993), *Creatividad plural: sendas para indagar sus múltiples perspectivas*, 2ª ed., Barcelona, PPU.
- Delisle, J. (1993), *La traduction raisonnée. Manuel d’initiation à la traduction professionnelle de l’anglais vers le français*, Ottawa, Presses de l’Université d’Ottawa.
- Delisle, J. (2006), *Iniciación a la traducción, enfoque interpretativo. Teoría y práctica*, Caracas, Universidad Central de Venezuela, Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico, Facultad de Humanidades y Educación.
- Domínguez, M. J., Kustcher, S. (eds.) (2017), *Interacción entre gramática, didáctica y lexicografía. Estudios contrastivos y multicontrastivos*, Berlín, Nueva York, de Gruyter.
- Duff, A. (1989), *Translation*, Oxford, OUP.
- Dussart, A. (2005), *False sense, counter sense, nonsense... a faulty debate?*, “Meta”, 50, 107-119.
- Egido, M., Meliss, M. (2017), *¿Cómo usar diccionarios bilingües en línea? Ejemplos para el desarrollo de las competencias lexicográficas en la enseñanza*, “Revista Internacional de Lenguas Extranjeras”, 7, 31-53. Disponible en: <https://doi.org/10.17345/rile07> [Fecha de última consulta: 12/04/2019].
- Engelberg, S., Lemnitzer, L. (2001-2009), *Lexikographie und Wörterbuchbenutzung*, Tübingen, Stauffenburg.
- Ferreira Cabrera, A., Elejalde Gómez, J. (2017), *Análisis de errores recurrentes en el Corpus de Aprendices de Español como Lengua Extranjera*, “CAELE. Revista Brasileira de Linguística Aplicada”, 17(3), 509-538. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/1984-6398201710927>.
- Fuertes-Olivera, P. A., Tarp, S. (2014), *Theory and Practice of Specialised Online Dictionaries: Lexicography versus Terminography*, Berlín, Nueva York, De Gruyter.
- García Yebra, V. (1982), *Teoría y práctica de la traducción*, Madrid, Gredos.
- García Yebra, V. (1983), *En torno a la traducción*, Madrid, Gredos.
- Gouadec, D. (1981), *Paramètres de l’évaluation des traductions*, “Meta”, 26(2), 99-116.

- Gouadec, D. (1989), *Comprendre, évaluer, prévenir*, “TTR: traduction, terminologie, rédaction”, 2(2), 35-54.
- Gouadec, D. (2005), *Modélisation du processus d'exécution des traductions*, “Meta”, 50(2), 643-655.
- Granger, S. (2003), *Error Tagged-Learner corpora and CALL: A promising Synergy*, “CALICO Journal”, 20(3), 465-480.
- Granger, S. (2004), *Computer Learner Corpus Research: Current Status and Future Prospects*, en *Applied Corpus Linguistics: A Multidimensional Perspective*, Leiden, Brill, 123-145. Disponible en: https://doi.org/10.1163/9789004333772_008.
- Grellet, F. (1991), *Apprendre à traduire*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy.
- Haensch, G., Omeñaca, C. (2004), *Los diccionarios del español del siglo XXI*, Salamanca, Universidad de Salamanca.
- Hansen, G. (coord.) (1998), *LSP texts and the process of translation*, en “Copenhagen Working Papers in LSP”, 1.
- Hatim, B., Mason, I. (1997), *The Translator as Communicator*, Londres, Routledge.
- House, J. (1977-1980), *A Model for Translation Quality Assessment*, Tubinga, Gunter Narr.
- Hurtado Albir, A. (1993), *Un nuevo enfoque de la didáctica de la traducción. Metodología y diseño curricular*, en R. Gauchola, C. Mestreit, M. Tost Planet (coords.), *Les langues étrangères dans l'Europe de l'Acte unique*, Bellaterra, ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona, 239-252.
- Hurtado Albir, A. (coord.) (1996), *La enseñanza de la traducción*, Castello de la Plana, Universitat Jaume I.
- Hurtado Albir, A. (1999a), *La competencia traductora y su adquisición. Un modelo holístico y dinámico*, “Perspectives”, 7(2), 177-188. Disponible en DOI: 10.1080/0907676X.1999.9961356.
- Hurtado Albir, A (coord.) (1999b), *Enseñar a Traducir*, Madrid, Edelsa.
- Hurtado Albir, A. (2001, 2007, 2011, 2013, 2015), *Traducción y traductología. Introducción a la Traductología*, Madrid, Cátedra.
- Kelly, D. (1997), *La enseñanza de la traducción inversa de textos «generales»: consideraciones metodológicas*, en R. Martín-Gaitero, M. Vega (coords.), *La palabra vertida: investigaciones en torno a la traducción: actas de los VI Encuentros Complutenses en torno a la Traducción*, Universidad Complutense, Editorial Complutense, 175-183.
- Kelly, D. (1999), *Proyecto docente*, Inédito, Universidad de Granada.
- Kelly, D. (2002), *Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular*, “Puentes. Hacia nuevas investigaciones en la mediación intercultural”, 1, 9-20.
- Kelly, D. (2005), *A Handbook for Translator Trainers*, Manchester, St Jerome Publishing, Translation Practices.
- Kelly, D., Martin, A., Nobs, M. L. et al. (coords) (2003), *La direccionalidad en traducción e interpretación: Perspectivas teóricas, profesionales y didácticas*, Granada, Atrio.
- Kiraly, D. (1995), *Pathways to Translation*, Kent, The Kent State University Press.
- Kussmaul, P. (1995), *Training the Translator*, Amsterdam, John Benjamins.
- Kuznik, A., Olalla-Soler, C. (2018), *Results of pacte group's experimental research on translation competence acquisition. The acquisition of the instrumental sub-competen-*

- ce, "Across Languages and Cultures", 19(1), 19-51. Disponible en: <https://doi.org/10.1556/084.2018.19.1.2>.
- Larson, M. L. (1984), *Meaning-Based Translation: A Guide to Cross-Language Equivalence*, Lanham, MD, University Press of America.
- Liverani, E. (2008), *El Grande dizionario di spagnolo-italiano, italiano-spagnolo (2004) de L. Tam*, en F. San Vicente (coord.), *Textos Fundamentales de la lexicografía italoespañola (1917-2007)*, Monza, Polimetrica, 439-494.
- Lombardini, H. (2017), *Morfología verbal irregular*, en M. J. Domínguez Vázquez, Y. S. Kutscher (coords.), *Interacción entra gramática, didáctica y lexicografía*, Berlín, Boston, De Gruyter, 295-310.
- Lonarduzzi, R. (2013), *El artículo*, en F. San Vicente (coord.), *GREIT. Gramática de referencia de español para itálofonos*, Bolonia, CLUEB, 949-974.
- Lorenzo, P. (2003), *La traducción a una lengua extranjera: uno de los muchos desafíos a la competencia traductora*, en D. Kelly (coord.), *La direccionalidad en traducción e interpretación: perspectivas teóricas, profesionales y didácticas*, Granada, Atrio, 93-116.
- Magris, M. (2005), *L'errore in traduzione. Dalla Teoria alla Pratica*, Trieste, Edizioni Goliardiche.
- Marello, C. (1989), *Dizionari bilingui con schede sui dizionari italiani per francese, inglese, spagnolo, tedesco*, Bolonia, Zanichelli.
- Maroto García, N., Andrades Moreno, A. (2019), *Corpus multilingües para la investigación y la enseñanza de la traducción, el proyecto MUST*, "E-Aesla", 5, 401-410.
- Martínez de Sousa, J. (1995), *Diccionario de lexicografía práctica*, Barcelona, VOX, Bibliograf.
- Martínez De Sousa, J. M. (2004), *La traducción y sus trampas*, "Panace@", 5(16), 149-160.
- Martínez De Sousa, J. (2009), *Manual básico de lexicografía*, Gijón, Ediciones Tres SLL.
- Matte Bon, F. (1998), *Análisis de la lengua y enseñanza del español en Italia*, en M. V. Calvi, F. San Vicente (coords.), *La identidad del español y su didáctica*, Viareggio, Mauro Baroni editore, 67-89.
- Mayoral, R. (1997-1999), *La traducción especializada como operación de documentación*, "Sendeban: Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación", 8-9, 137-154. Disponible en: http://www.ugr.es/~rasensio/docs/Trad._Esp._y_Documentacion.pdf. Consultado en abril de 2017.
- Mayoral, R. (1999-2000), *La traducción de referencias culturales*, "Sendeban: Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación", 10-11, 67-88.
- Mayoral, R., Kelly, D. (1997), *Implications of Multilingualism in the European Union for Translation Training in Spain*, en M. B. Labrum (ed.), *The Changing Scene in World Languages: Issues and challenges*, Amsterdam, John Benjamins.
- Meyer, I. (1988), *The General Bilingual Dictionary as a Working Tool in Thème*, "Meta", 33(3), 368-376.
- Mossop, B. (1989), *Objective translational error and the cultural norm of translation*, "TTR: traduction, terminologie, rédaction", 2(2), 55-70. Disponible en: <https://doi.org/10.7202/037046ar>.
- Muñoz Martín, R. (2006), *Pericia y Entorno de la Traducción*, en C. Gonzalo García, P. Hernández, (coords.), *Corcillum. Estudios de Traducción, Lingüística y Filología dedica-*

- dos a Valentín García Yebra, Madrid, Arco Libros, 131-146. Disponible en: https://www.academia.edu/1375910/Pericia_y_Entorno_de_la_Traducci%C3%B3n.
- Nation, I. S. P. (2001), *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge, CUP.
- Neunzig, W. (2003), *Tecnologías de la información y traducción especializada inversa*, en D. Kelly, A. Martín, M. Nobs, D. Sánchez y C. Way (coords.), *La direccionalidad en Traducción e Interpretación. Perspectivas teóricas, profesionales y didácticas*, Granada, Atrio, 189-204.
- Neunzig, W., Grauwinkel, G. (2007), *Die Fachübersetzung in die Fremdsprache Deutsch: Die Produktion einer zielsprachlich angemessenen Übersetzung*, en B. Santana, S. Roiss, M. Á. Recio (coords.), *Puente entre dos mundos, Últimas tendencias en la investigación traductológica alemán-español*, Ediciones Universidad de Salamanca, 273-282.
- Newmark, P. (1981), *Approaches to Translation*, Oxford, Pergamon Press.
- Newmark, P. (1988), *A Textbook of Translation*, Londres, Prentice Hall.
- Nord, B. (2002), *Hilfsmittel beim Übersetzen. Eine empirische Studie zum Rechercheverhalten professioneller Übersetzer*, Frankfurt, Peter Lang.
- Nord, C. (1991), *Text Analysis in Translation. Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*, Amsterdam, Rodopi.
- Nord, C. (1996), *El error en la traducción: Categorías y evaluación*, en A. Hurtado Albir (coord.), *La enseñanza de la traducción*, Universitat Jaume I, Servei de Comunicació i Publicacions, 91-108.
- Nord, C. (2009), *El funcionalismo en la enseñanza de traducción*, “Mutatis Mutandis”, 2(2), 209-243.
- O'Donnell, M. (2008), *The UAM CorpusTool: Software for corpus annotation and exploration*. Disponible en: <http://www.uam.es/proyectosinv/woslac/DOCUMENTS/Presentations%20and%20articles/ODonnellAESLA08.pdf>.
- PACTE (2000) (Por orden alfabético: A. Beeby, M. Fernández, O. Fox, A. Hurtado Albir, I. Kozlova, W. Neunzig, M. Presas, P. Rodríguez-Inés, L. Romero, Investigadora Principal: A. Hurtado Albir), *Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems in a Research Project*, en A. Beeby, D. Ensinger, M. Presas (coords.), *Investigating Translation*, Amsterdam, John Benjamins, 99-106.
- PACTE (2003) (A. Hurtado Albir et al.), *Building a Translation Competence Model*, en F. Alves, (coord.), *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*, Amsterdam, John Benjamins.
- PACTE (2005) (A. Hurtado Albir et al.), *Primeros resultados de un experimento sobre la competencia traductora*, en *Actas del II Congreso Internacional de la AIETI*, Madrid, Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas, 573-587.
- PACTE (2017) (A. Hurtado Albir et al.), *Researching Translation Competence*, Amsterdam, John Benjamins.
- Padilla Benítez, P., Macizo Soria, P., Bajo Molina, M. T. (2007), *Tareas de traducción e interpretación desde una perspectiva cognitiva: una propuesta integradora*, Granada, Atrio.
- Palazuelos, J. C., Vivanco, H., Hormann, P., Garbarini, C. G. (1992), *El error en traducción*, Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Letras, Instituto de Letras, Departamento de Traducción, “Meta”, 38(2), 349-351. <https://doi.org/10.7202/001992ar>.

- Paredes Garcia, F. (2009), *Guía práctica del español correcto*, Pozuelo de Alarcón, España-Calpe, 16-24.
- Parr, T. (2016), *The Mother-Tongue Principle: Hit or Myth?*, “The ATA Chronicle”. Disponible en: www.atanet.org/chronicle-online/featured/the-mother-tongue-principle-hit-or-myth/#sthash.xppYuEjW.dpbs [Fecha de última consulta: 11/04/2017].
- Pejovic, A. (2020), *Logros lexicográficos del hispanismo serbio y el croata*, “Revista de Lexicografía”, 26, 113-130.
- Pensado Ruiz, C. (1995), *El complemento directo preposicional: estado de la cuestión y bibliografía comentada*, en C. Pensado Ruiz (coord.), *El complemento directo preposicional*, 11-60.
- Peñín Fernández, N. (2016), *Aproximación a la lexicografía bilingüe italoespañola. Algunas observaciones sobre el Grande Dictionario di Spagnolo de Zanichelli (2012)*, Tesis doctoral, Universidad de Bolonia.
- Peñín Fernández, N. (2019), *Risorse lessicografiche per tradurre dallo spagnolo*, “Tradurre. Pratiche teorie strumenti”, 16. Disponible en: <https://rivistatradurre.it/2019/05/risorse-lessicografiche-per-tradurre-dallo-spagnolo/>.
- Pérez Macías, L. (2017), *La traducción inversa en la formación universitaria de los traductores en España*, “Tonos Digital”, enero, 0-30.
- Pérez Vázquez, M. E. (2003), *¿Recordar o acordarse?*, en M. V. Calvi, F. San Vicente (coords.), *Didáctica del léxico y nuevas tecnologías*, Viareggio-Lucca, Mauro Baroni editori, 71-98.
- Pérez Vázquez, M. E. (2014), *El asterisco y la bolaspa. Lo agramatical y lo incorrecto*, en F. San Vicente, A. L. De Hériz, M.E. Pérez Vázquez (coords.), *Perfiles para la historia y crítica de la gramática del español en Italia: siglos XIX y XX*, Bolonia, Bononia University Press, 109-128.
- Pokorn, N. K. (2011), *Directionality*, en Y. Gambier, L. Van Doorslaer (eds.), *Handbook of Translation Studies*, 2, Amsterdam, John Benjamins.
- Prado Aragonés, J. (2005), *Tópicos culturales en los diccionarios de enseñanza de E/LE*, en M. A. Castillo Carballo et al. (coords.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad*, Actas ASELE, Sevilla, Universidad de Sevilla, 705-709.
- Presas, M. (1998), *Los componentes de la competencia pretraductora en el marco del diseño curricular*, en I. García Izquierdo, J. Verdegal (coords.), *Los estudios de traducción: Un reto didáctico*, Castelló de la Plana, Publicacions de la Universitat Jaume I, 131-134.
- Presas, M. (1999), *Un enfoque modular de la didáctica: Tareas para la adquisición de la competencia traductora*, en P. Elena, C. Fortes, M^a. Recio, S. Rosiss, D. Wiggert (coords.), *Universo de palabras / Actas del I Simposio de la Traducción del /al Alemán*, Salamanca, Facultad de Traducción y Documentación, 381-393.
- Prunč, E. (2000), *Translation in die Nicht-Muttersprache und Translationskultur*, en M. Grosman, M. Kadric, I. Kovačič et al. (eds.), *Translation into Non-Mother Tongues in Professional Practice and Training*, Tübingen, Stauffenburg, 5-20.
- Pym, A. (1992), *Translation Error Analysis and the Interface with Language Teaching*, en C. Dollerup, A. Loddegaard (eds.), *Teaching Translation and Interpreting. Training, Ta-*

- lent and Experience. Papers from the First Language International Conference, Elsinore, Denmark*, Amsterdam, John Benjamins, 279-288.
- Real Academia Española - ASALE (2009), *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa.
- Real Academia Española - ASALE (2014), *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [en línea], Madrid, Espasa.
- Reimerink, A. (2005), *Redactar y traducir artículos de investigación: un programa de software*, Tesis doctoral, Universidad de Granada, Departamento de Interpretación y Traducción. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/exttes>.
- Roberts, R. (1990), *Translation and the Bilingual Dictionary*, "Meta", 35(1), 74-81. Disponible en: <https://doi.org/10.7202/003962ar>.
- Roberts, R. (1992), *Translation Pedagogy: Strategies for Improving Dictionary Use*, "TTR: traduction, terminologie, rédaction", 51, 49-76.
- Rodríguez, N., Schnell, B. (2003), *El discreto encanto de la documentación: consideraciones en torno al papel de la documentación en la enseñanza de la traducción inversa*, en D. Kelly, A. Martin, M. Nobs, D. Sánchez, C. Way (coords.), *La direccionalidad en Traducción e Interpretación. Perspectivas teóricas, profesionales y didácticas*, Granada, Atrio, 177-188.
- Rodríguez, N., Schnell, B. (2012), *Direccionalidad y formación de traductores: un estudio longitudinal de los procesos cognitivos en la traducción inversa*, "Meta", 57, 67-81. Disponible en: <https://doi.org/10.7202/1012741ar>.
- Rojo, A. (2013), *Diseños y métodos de investigación en traducción*, Madrid, Editorial Síntesis.
- San Vicente, F. (coord.) (2008), *Textos fundamentales de la lexicografía italoespañola 1917-2007*, Monza, Polimétrica.
- San Vicente, F. (2017), *El diccionario bilingüe: contenidos y finalidad*, en M. J. Domínguez Vázquez, M. T. Sanmarco Bande (coords.), *Lexicografía y didáctica. Diccionarios y otros recursos lexicográficos en el aula*, New York, Peter Lang Edition, 81-103.
- Sánchez Iglesias, J. (2003), *Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines: Análisis de errores en la expresión*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.
- Sanjurjo González, H. (2017), *Creación de un Framework para el Tratamiento de Corpus Lingüísticos*, Tesis doctoral, Universidad de León.
- Sanmarco Bande, M. T. (2006), *Las palabras culturales en el diccionario bilingüe*, en E. Corino, C. Marelllo, C. Onesti (eds.), *Atti del XII Congresso Internazionale di Lessicografia*, 1, 617-622.
- Scholfield, P. J. (1981), *Writing, Vocabulary Errors and Dictionary*, "Guidelines", 6, 31-40.
- Seleskovitch, D., Lederer, M. (1984), *Intérpreter pour traduire*, París, Didier Erudition.
- Shuttleworth, M., Cowie, M. (1997), *Dictionary of Translation Studies*, Manchester, St. Jerome Publishing.
- Snell-Hornby, M. (1988), *Translation Studies. An Integrated Approach*, Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins.
- Tam, L. (2004), *Grande Dizionario italiano-spagnolo, spagnolo-italiano*, Milán, Hoepli.

- Tarp, S. (2014), *Reflexiones sobre el papel y diseño de los Diccionarios de traducción especializada*, "MonTI", 6, 63-89. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.6035/MonTI.2014.6.2>.
- Thornbury, S. (2002), *How to Teach Vocabulary*, Harlow, Pearson Education Ltd.
- Tolosa, M. (2013), *Don de errar. Tras los pasos del traductor errante*, Castellón, Servei de comunicació i publicacions de la Universitat Jaume I.
- Tomović, N., Bilandžija, S., Kostić-Tomović, J. (2018), *Lexicographic Competence of Foreign Language*, "Komunikacija i kultura online", IX, 9.
- Trovato, G. (2013), *El régimen preposicional en español e italiano: breve estudio contrastivo y traductológico*, "Ogigia", 13, 19-34.
- Tudor, I. (1987), *Guidelines for the communicative use of translation*, "System", 15(3), Ulrich.
- VV.AA. (2012), *Diccionario del español actual*, Madrid, SM.
- VV.AA. (2018), *Lo Zingarelli. Vocabolario della Lingua italiana*, Bolonia, Zanichelli.
- Waddington, CH. (2000), *Estudio comparativo de diferentes métodos de evaluación de traducción general*, Tesis doctoral, Universidad Pontificia de Comillas.
- Widdowson, H. G. (2003), *Defining issues in English language teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- Williams, J., Chesterman, A. (2002), *A Beginner's Guide to Doing Research in Translation Studies*, Manchester, St. Jerome Publishing.
- Wimmer, S. (2011), *El proceso de la traducción especializada inversa: modelo, validación empírica y aplicación didáctica*, Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Zgusta, L. (1984), *Translational equivalence in the bilingual dictionary*, en R. K. Hartmann (ed.), *LEXeter '83: proceedings*, Berlin, Boston, Max Niemeyer Verlag, 2017, 147-154. <https://doi.org/10.1515/9783111593166-021>.
- Zucchini, L. (2012), *La didattica della traduzione specializzata dallo spagnolo in italiano: competenza traduttiva, genere testuale e nuove tecnologie*, Tesis doctoral, Alma Mater Studiorum, Universidad de Bolonia.

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi agradecimiento a aquellos que, directa o indirectamente, han contribuido al resultado de este trabajo. Agradezco, en primer lugar, al profesor Félix San Vicente su dedicación, guía y ayuda durante la redacción de este libro, a las profesoras María Enriqueta Pérez Vázquez y Susana Álvarez Álvarez por su orientación durante la investigación. Igualmente, gracias al profesor Hugo Lombardini, y a las profesoras Raffaella Tonin, Esther Morillas y Sol Aguilar por su invaluable colaboración. Por último, gracias a toda mi familia, por su paciencia y compañía.

ÍNDICE DE TABLAS Y DE FIGURAS

Tables

- Tabla 1 - Modelo componencial de CT según Presas (1998:384).
- Tabla 2 - Objetivos generales en la formación de traductores según Kelly (2002:17).
- Tabla 3 - Porcentaje de uso de los recursos documentales por traducciones profesionales (basado en Nord, 2002).
- Tabla 4 - Resumen de las dificultades y problemas de traducción, según Nord (2009).
- Tabla 5 - Clasificación de los problemas de traducción según Hurtado (2015:214).
- Tabla 6 - Clasificación de errores identificados en la fase de corrección de las traducciones del corpus.
- Tabla 7 - Esquema de anotación según categoría de error.
- Tabla 8 - Composición general.
- Tabla 9 - Composición general.
- Tabla 10 - Ranking de errores de expresión.
- Tabla 11 - Errores semánticos.
- Tabla 12 - Errores gramaticales.
- Tabla 13 - Errores sintácticos.
- Tabla 14 - Errores ortotipográficos.
- Tabla 15 - Errores de comprensión absolutos.
- Tabla 16 - Errores estratégicos.
- Tabla 17 - Errores pragmáticos.
- Tabla 18 - Clasificación de errores por frecuencia.

Figuras

- Figura 1 - Primera capa de anotación según año académico.
- Figura 2 - Segunda capa de anotación según texto original.
- Figura 3 - Ejemplo de ventana de metadatos.
- Figura 4 - Ejemplo de ventana de etiquetado de errores.
- Figura 5 - Composición general 1.
- Figura 6 - Clasificación de errores según la frecuencia.
- Figura 7 - Esquema del análisis cualitativo.

Finito di stampare nel mese di gennaio 2023
per i tipi di Bologna University Press



alphabet **20**



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

www.buonline.com