

Departament de Traducció i d'Interpretació



INICIACIÓN A LA TRADUCCIÓN
INVERSA: UNA PROPUESTA
COMUNICATIVA PARA LA DIDÁCTICA
DE LA TRADUCCIÓN DEL CHINO AL
ESPAÑOL EN CHINA

Tesis doctoral

Presentada por

HUANG Wei

Dirigida por

Allison Beeby Lonsdale

Y

Helena Casas Tost

Barcelona, 2013

A mis padres, que han hecho de mí quien hoy soy.

En especial a 黄玉麟, mi padre, a quien tanto echo de menos.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo de investigación es, fundamentalmente, fruto de la ilusión que han sabido transmitirme todos aquellos que me han instruido a lo largo de mi camino, todos los maestros y maestras que me enseñaron a luchar por ser cada día mejor.

Un agradecimiento especial a mis directoras Dra. Allison Beeby y Dra. Helena Casas, quienes han marcado la ruta hasta este puerto. Agradezco la paciencia y esfuerzo que me han dedicado, su apoyo y consejos.

A Allison por haber puesto a mí servicio su larga experiencia. Su paciencia, comprensión y su capacidad de comunicar han hecho más liviano este camino.

A Helena, por sus consejos y asesoramiento. Su elevado conocimiento de la lengua y cultura china me ha permitido una mayor profundización en la investigación.

Gracias al Departament de Traducció i d'Interpretació de la Universitat Autònoma de Barcelona por el apoyo prestado durante todo este tiempo.

Mi agradecimiento a la Facultad de Español de Sichuan International Studies University, y muy especialmente a Luo Yingzhen, decana de la Facultad y mi gran maestra, por haberme hecho crecer profesionalmente; gracias por la confianza que ha depositado en mí y todo el cariño que me ha dispensado. Gracias a mi compañero Shen Yibing, por su colaboración en el estudio de caso. Gracias a los alumnos y egresados que han participado en los cuestionarios de la tesis.

Gracias por el apoyo de mis amigos españoles, en especial a David Puchercós por su apoyo técnico en la edición final de la tesis.

A mis queridos amigos chinos quienes, a pesar de la distancia, han estado durante estos años, muy próximos a mí.

A mi familia china que desde tan lejos siempre han estado presentes.

A mi familia española, por su cariño y por haberme ayudado a comprender mejor la cultura de este país. A José Luis Peña, por su paciencia, su cariño y comprensión durante estos años de elaboración de la tesis.

Índice de contenidos

Introducción	1
Objetivos.....	2
Motivación de la investigación.....	3
Antecedentes.....	5
Metodología.....	6
Estructura de la tesis.....	6
Nota sobre las transcripciones y las citas	10

PRIMERA PARTE

DIDÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN DEL CHINO AL ESPAÑOL EN CHINA: ESTADO DE LA CUESTIÓN

Capítulo 1. Oferta educativa del español en China	16
1.1. Visión panorámica.....	16
1.1.1. Revisión de la historia de la enseñanza del español en China.....	17
1.1.2. La Enseñanza del español en estudios no universitarios	20
1.1.3. Tendencia del futuro del español en China.....	21
1.2. La Filología Hispánica en China	22
1.2.1. Cuestiones generales en la oferta de Filología Hispánica.....	22
1.2.2. Licenciatura en Filología Hispánica	24
1.2.3. Estudios de postgrado en Filología Hispánica	31
Capítulo 2. La didáctica de la traducción e interpretación chino/español en China	36
2.1. La formación de traductores/intérpretes en China.....	36
2.1.1. «Traducción pedagógica» o «didáctica de la traducción»	36
2.1.2. La didáctica de la traducción/interpretación.....	38
2.2. La didáctica de la traducción e interpretación chino/español	43
2.2.1. Formación en traducción e interpretación chino/español en estudios de licenciatura	43
2.2.2. Formación en traducción e interpretación chino/español en estudios de postgrado	45
Capítulo 3. La didáctica de la traducción inversa chino-español en China	49
3.1. <i>Yichu</i> (译出), traducir hacia fuera o traducción inversa	49
3.2. La traducción inversa chino-español en la oferta educativa	51
3.3. Materiales docentes para la traducción inversa chino-español	53
Capítulo 4. Manual de traducción inversa chino-español	57

4.1. Biografía del autor	57
4.2. El <i>Nuevo curso de traducción del chino al español</i>	59
4.2.1. Consideraciones generales	59
4.2.2. Práctica en el <i>Nuevo curso de traducción del chino al español</i>	61
4.2.2.1. Módulo 2. Comprensión del TO en chino.....	61
4.2.2.2. Módulo 3. Traducción de las palabras del chino al español	63
4.2.2.3. Módulo 4. Uso de las estructuras gramaticales propias del español.....	74
4.2.2.4. Módulo 5. Traducir elementos oracionales propios del chino.....	77
4.2.2.5. Módulo 6. Traducir algunas estructuras oracionales del chino.....	80
4.2.2.6. Módulo 7. La traducción textual	86
4.2.3. Teoría en el <i>Nuevo curso de traducción del chino al español</i>	87
4.2.3.1. Módulo 1.1. Definición de la traducción	88
4.2.3.2. Módulo 1.2. Funciones de la traducción	89
4.2.3.3. Módulo 1.3. Clasificación de la traducción.....	90
4.2.3.4. Módulo 1.4. ¿Qué es una buena traducción?	91
4.2.3.5. Módulo 1.5. Limitaciones de la traducción	93
4.2.3.6. Módulo 1.6. Diez factores que intervienen en la traducción	94
4.2.3.7. Módulo 1.7. Diagrama del proceso de la traducción.....	95
4.2.3.8. Módulo 1.8. Dos fases del proceso de la traducción	96
4.2.3.9. Módulo 1.9. ¿Qué es lo que se traduce?	97
4.2.3.10. Módulo 1.10. La unidad de la traducción	97
4.2.3.11. Módulo 1.11. Métodos de la traducción	98
4.2.3.12. Módulo 1.12. La «fidelidad» y la «fluidez» de la traducción	99
4.2.3.13. Módulo 1.13. Diferencia cultural y traducción	100

SEGUNDA PARTE

MARCO TEÓRICO PARA EL DISEÑO DE UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA
--

Capítulo 5. Teoría de la traducción: La traductología tradicional revisada a través de teorías comunicativas y funcionalistas	108
5.1. ¿Qué es una traducción?	109
5.1.1. Definiciones de la traducción	110
5.1.2. Clasificaciones de la traducción	113
5.2. ¿Qué es una buena traducción?	116
5.2.1. Limitaciones del concepto «equivalencia»	116
5.2.2. La traducción como acto de comunicación	118
5.2.3. La traducción como actividad funcionalista.....	124

5.3. Proceso traductor: una actividad cognitiva	127
5.4. ¿Qué es lo que se traduce?	130
5.4.1. Unidad de traducción: texto/discurso	130
5.4.2. Los parámetros del discurso	131
5.4.2.1. Las dimensiones comunicativa, pragmática y semiótica	132
5.4.2.2. Factores extratextuales e intratextuales	138
5.5. Traduciendo culturas	139
5.5.1. ¿Qué es la cultura?	139
5.5.2. Métodos de traducción: traduciendo las diferencias culturales	142
5.5.3. Referencias culturales: «puntos ricos»	146
Capítulo 6. La didáctica de la traducción: del producto al proceso	150
6.1. Propuestas pedagógicas centradas en el resultado	150
6.1.1. La didáctica tradicional de la traducción	150
6.1.2. Traducción basada en estudios contrastivos	152
6.1.3. La didáctica de la traducción a través de la teoría de la traducción	152
6.2. Propuestas pedagógicas centradas en el proceso de la traducción	154
6.2.1. La enseñanza por objetivos de aprendizaje.....	154
6.2.2. La enseñanza basada en procesos cognitivos	155
6.2.3. La enseñanza basada en el constructivismo social	158
6.2.4. La enseñanza basada en la competencia traductora	160
6.2.5. La didáctica de la traducción a través de los enfoques funcionalistas (del proceso al producto)	166
Capítulo 7. La didáctica de la traducción entre lenguas y culturas lejanas	173
7.1. Traducción entre lenguas y culturas cercanas y lejanas	174
7.1.1. Definiciones de la lejanía entre lenguas y culturas para la traducción	174
7.1.2. Estudios empíricos sobre la traducción entre lenguas cercanas y lejanas	177
7.1.3. De la lingüística contrastiva a la retórica contrastiva	180
7.2. La traducción entre la lengua china y la española	181
7.2.1. Estudios sobre la traducción chino/español basados en la lejanía lingüística	181
7.2.2. Estudios sobre la traducción chino/español basados en la lejanía cultural	186
7.3. La didáctica de la traducción entre lenguas lejanas	188
7.3.1. Manuales de traducción entre lenguas lejanas (chino/español y chino/inglés)	188
7.3.2. Apuntes para una propuesta pedagógica para la traducción entre lenguas lejanas	194
Capítulo 8. La didáctica de la traducción inversa	198
8.1. La traducción inversa — una realidad innegable	198
8.1.1. Conceptos y terminología.....	198
8.1.2. Voces prescriptivas y descriptivas	199
8.2. La didáctica de la traducción inversa	206

8.2.1. Resultados de estudios empíricos sobre la traducción inversa	207
8.2.2. Propuestas para la didáctica de la traducción inversa	213
8.2.3. Una propuesta para la didáctica de la traducción inversa entre lenguas y culturas lejanas	219

TERCERA PARTE

ESTUDIO DE CASO EN SICHUAN INTERNATIONAL STUDIES UNIVERSITY (SISU)

Capítulo 9. La Facultad de Español en Sichuan International Studies University	229
9.1. SISU (Sichuan International Studies University)	229
9.2. La Facultad de Español	231
9.2.1. Creación de la facultad	231
9.2.2. Crecimiento y desarrollo de la facultad	232
9.2.3. Objetivos: formación de traductores	234
9.3. Componentes del estudio de caso	235
Capítulo 10. Egresados de la Facultad de Español de SISU y el mercado profesional	238
10.1. Tendencias profesionales de los licenciados en español de SISU	238
10.2. La direccionalidad de la traducción en el mercado laboral	246
10.3. Agencias de traducción	258
Capítulo 11. Sujetos en acción formativa: Alumnos y profesores de la clase de traducción inversa chino-español	265
11.1. Alumnos en acción: alumnos que reciben clases de traducción chino-español	265
11.1.1. Perfil del alumnado	265
11.1.2. Análisis de dos cuestionarios a los alumnos	266
<i>Cuestionario 1. Información general sobre los conocimientos del alumno</i>	266
<i>Cuestionario 2. Información sobre los conocimientos específicos de traducción y las expectativas del alumno</i>	275
11.2. Profesores en acción: Entrevista a un profesor de traducción inversa chino-español	292
11.3. Observación de la clase de la traducción inversa chino-español	296
Conclusiones de la investigación y diseño curricular	300
I. Conclusiones relacionadas con el contexto de la docencia de la traducción inversa chino- español	301
1. Conclusiones relacionadas con el estatus del español en China	301
2. Conclusiones relacionadas con la formación de traductores en China	302
3. Conclusiones relacionadas con el papel de la traducción inversa en los planes de estudio	303
4. Conclusiones relacionadas con el análisis y recepción de <i>Nuevo curso de traducción del chino al español</i> de Zhao (1999/2010)	304

5. Conclusiones relacionadas con la formación en acción	305
6. Conclusiones relacionadas con la demanda laboral	306
II. Conclusiones llegadas a través de la construcción de un marco teórico para la didáctica de la traducción chino-español.....	308
1. Conclusiones relacionadas con los estudios sobre la traducción	309
2. Conclusiones relacionadas con los estudios sobre la didáctica de la traducción.....	311
3. Conclusiones relacionadas con los estudios sobre la didáctica de la traducción entre lenguas y culturas lejanas	313
4. Conclusiones relacionadas con la didáctica de la traducción inversa	314
III. Diseño de una propuesta pedagógica para un curso de iniciación a la traducción inversa chino-español	315
1. Perfil del alumno.....	315
2. Duración del curso.....	316
3. Objetivos del curso	316
4. Esquema de las unidades didácticas del curso	317
5. Desarrollo de la Unidad 1	320
IV. Perspectivas futuras de la investigación.....	330
Bibliografía.....	333
Apéndices.....	354
Apéndice I. La oferta del español en la educación reglada en China continental	354
Apéndice II: Principales manuales publicados en China sobre el aprendizaje de español ..	358
Apéndice III: Comparativa parcial de las horas lectivas de diferentes asignaturas distribuidas en la Licenciatura en Filología Hispánica.....	359
Apéndice IV. Perfil del profesorado (información basada en datos de 164 profesores de 20 universidades chinas).....	360
Apéndice V. Preguntas de entrevista a estudiantes de traducción en Maestría en Filología Hispánica en China	362
Apéndice VI. Egresados de la Facultad de Español de SISU (2007-2011).....	364
Apéndice VII. Preguntas del cuestionario a los egresados.....	375
Apéndice VIII. Preguntas para las agencias de traducción en China	379
Apéndice IX. Cuestionario 1 a los alumnos en acción formativa	383
Apéndice X. Cuestionario 2 a los alumnos en acción formativa	388
Apéndice XI. Diseño de las preguntas y la transcripción de la entrevista al profesor de SISU	398
Indice de tablas.....	402

Introducción

Después de la fundación de la República Popular de China (1949) se empezó a dar importancia al aprendizaje de lenguas extranjeras. Estos estudios también incluían asignaturas de traducción (directa e inversa), aunque no se hacía una distinción entre la formación de profesionales en lenguas extranjeras y la de profesionales en traducción. La formación de traductores profesionales comenzó en 1979 en *Beijing Waiguoyu Daxue* (北京外国语大学), Beijing Foreign Studies University,¹ con la creación del *Lianheguo yiyuan peixun bu* (联合国译员培训部), Departamento de Formación de Traductores e Intérpretes para Naciones Unidas.² A mediados de los años ochenta del siglo XX los primeros postgrados en traducción profesional supeditados a las filologías en lenguas extranjeras fueron aprobados por el Consejo del Estado e implantados en las universidades chinas. En el año 2006, el Ministerio de Educación aprobó formalmente la traducción profesional como licenciatura y en 2007 la formación a nivel de postgrado, el *Master in Translation and Interpretation* (MTI). Se establecieron estos programas en muchas universidades, pero principalmente dirigidos a la formación de traductores chino/inglés. La formación de traductores chino/español (y de otras combinaciones con lenguas extranjeras menos estudiadas en China) sigue estando en las licenciaturas de filología y faltan profesores preparados y materiales docentes. Debido a la demanda existente de traducción inversa, se enseña traducción del chino al español, pero siguen predominando los métodos basados sobre todo en la lingüística contrastiva y en cuestiones estilísticas.

Si bien en los últimos años han aparecido algunas propuestas para la didáctica de la traducción, son todavía escasas. Echamos especialmente en falta la innovación en la enseñanza de la traducción inversa chino-español. Con la realización de esta tesis doctoral nos proponemos contribuir a este campo diseñando una propuesta para la iniciación a la didáctica de la traducción inversa chino-español en China.

¹ En 1979 se llamaba *Beijing Waiguoyu Xueyuan* (北京外国语学院), Instituto de Lenguas Extranjeras de Beijing.

² En 1994, cambió de nombre y pasó a llamarse *Gaoji Fanyi Xueyuan* (高级翻译学院), Graduate School of Translation and Interpretation.

Objetivos

Teniendo en cuenta el objetivo global de nuestra investigación, es decir, diseñar una propuesta didáctica para la iniciación a la traducción inversa chino-español en China, los objetivos específicos que nos planteamos para alcanzar este objetivo son los siguientes:

1. Investigar el contexto de la docencia de la traducción chino-español

- 1) Examinar el estatus del español en China
- 2) Revisar la formación de traductores en China
- 3) Identificar y describir el papel de la traducción inversa chino-español en los planes de estudios
- 4) Analizar el manual más utilizado de la traducción chino-español y evaluar su recepción
- 5) Explorar el mercado laboral de la traducción inversa chino-español
- 6) Comparar y analizar opiniones y expectativas de los estudiantes en formación

2. Investigar los últimos paradigmas en la literatura sobre traducción y didáctica de la traducción

- 1) Construir un marco teórico para la traducción basado en un paradigma comunicativo, funcionalista, intercultural y cognitivo
- 2) Construir un marco teórico y metodológico para la didáctica de la traducción basado en este paradigma
- 3) Construir un marco teórico y metodológico para la didáctica de la traducción inversa entre lenguas y culturas lejanas a partir del ejemplo de la combinación chino/español

3. Diseñar las bases para un curso de iniciación a la traducción inversa chino-español

- 1) Diseñar las unidades didácticas y objetivos para un curso de iniciación a la traducción del chino al español
- 2) Definir los objetivos específicos para las tareas de cada unidad

Motivación de la investigación

1. Motivación personal

Mi interés en este tema nace de mi experiencia docente, académica y profesional. En el año 2004, empecé a trabajar como profesora de español en la Facultad de Español de Sichuan International Studies University (SISU). Durante estos años de trabajo como profesora, he estado de excedencia unos años en los que he realizado dos estancias de formación e investigación en España. En el curso 2007-08, completé el «Máster Oficial en la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera» en la Universitat Rovira i Virgili (URV) de Tarragona y en el curso 2009-10 realicé el «Máster en Traductología y Estudios Interculturales» en la Universitat Autònoma de Barcelona, donde me inicié en los estudios sobre la traducción y la didáctica de la traducción.

Mi experiencia docente se ha centrado en la enseñanza del español como lengua extranjera, sobre todo con estudiantes universitarios chinos de Filología Hispánica. En la Facultad de Español de la SISU, como profesora de lengua española participo activamente en la confección de los programas de estudio de los diferentes cursos, en la investigación sobre nuevos recursos didácticos y en la elaboración de materiales. Esta experiencia práctica ha sido reforzada por los estudios que realicé en la URV de Tarragona.

Mi experiencia como traductora e intérprete (en ámbitos comerciales, académicos, políticos y diplomáticos) en China y en España, junto con los estudios realizados en la UAB han confirmado y reforzado mi interés por la traducción y, particularmente, por la didáctica de la traducción. El trabajo de investigación presentado en 2010, *Traduciendo China en The Importance of Living. Técnicas y estrategias de Lin Yutang, autor y traductor* me persuadió de la naturaleza comunicativa y funcionalista de la traducción y me hizo consciente de la importancia de la direccionalidad en la traducción.

Mi facultad en China ha apoyado mis estudios en España, siendo mi intención volver a trabajar en SISU como profesora. Cabe señalar que durante estos años he seguido colaborando con esta facultad en la preparación de materiales docentes para la licenciatura de español. Al terminar el trabajo de investigación, empecé a darme cuenta de la gran escasez en mi facultad de materiales para la traducción, y en particular para la traducción inversa. La directora de este trabajo de investigación, y codirectora de la presente tesis, Allison Beeby, con una dilatada experiencia en la didáctica de la traducción inversa español/inglés, me animó a investigar el tema de la

traducción inversa en China como paso necesario antes de empezar a preparar estos materiales. Más tarde, me di cuenta de que mi tema de estudio era aún más específico, al tratarse de la traducción inversa entre lenguas y culturas lejanas. A principios de 2012 la doctora Helena Casas se sumó a la dirección de esta tesis para ayudar en este punto.

Soy cada vez más consciente de mi temeridad al meterme en un objeto de estudio tan amplio y con tan pocos antecedentes, pero alguien tenía que empezar. Sin embargo, tengo la experiencia de haber participado directamente en reuniones nacionales sobre los estudios en Filología Hispánica en China como profesora de la Facultad de Español de SISU, lo cual me ha proporcionado contactos que me han facilitado fuentes de información no publicadas.

2. Vacío académico e interés del trabajo

En China se habla de la traducción como la última de las cinco destrezas de la lengua (escuchar, hablar, leer, escribir y traducir), prestándose muy poca atención a ésta, ya que tradicionalmente se considera que la habilidad de traducir se obtiene exclusivamente a través del dominio de las primeras cuatro destrezas. Por consiguiente, faltan propuestas pedagógicas para la enseñanza de la traducción a todos los niveles.

En China, al igual que en la mayoría de países, la lengua más estudiada es el inglés y, por este motivo, la mayor parte de los esfuerzos investigativos están centrados en esta lengua. En el caso del español, como en el de otros idiomas poco investigados, existe un cierto vacío tanto en la enseñanza de la lengua como en la investigación sobre la traducción.

Debido al creciente intercambio en todos los ámbitos entre China y países hispanohablantes, crece a diario la necesidad de más profesionales chinos especializados en la traducción chino/español. La formación de tales profesionales es indispensable. Estos profesionales normalmente tienen que trabajar en las dos direcciones y faltan traductores profesionales formados específicamente en la traducción inversa. En este aspecto concreto, existe un gran vacío académico.

En la formación de traductores, saber traducir es el objetivo principal y, por lo tanto, la adquisición de la competencia traductora debe tener un papel central en los estudios. Sin embargo, en China no tiene este papel, debido en parte a la confusión entre la «traducción pedagógica» y la «didáctica de la traducción». Como paso previo al

estudio de la competencia traductora, es necesario aclarar primero estos dos conceptos.

No fue hasta hace poco, en los años 2006 y 2007, cuando se empezaron a crear licenciaturas y maestrías en traducción en algunas universidades de forma independiente de la enseñanza de lenguas, siguiendo los modelos europeos. Sin embargo, en general, faltan propuestas pedagógicas sobre la didáctica de la traducción en todas las combinaciones lingüísticas que vayan más allá de la lingüística contrastiva.

Estos nuevos programas que hemos mencionado se aplican principalmente a la formación de traductores chino/inglés. Para aprender a traducir del chino al español sólo existe una asignatura en la licenciatura de Filología Hispánica. Sin embargo, esta asignatura se concibe a la vez como medio para perfeccionar la lengua y como medio para la formación de traductores profesionales. En este sentido, faltan propuestas didácticas para la traducción inversa.

Antecedentes

Para el estudio de la didáctica de la traducción inversa chino-español, es necesario interrelacionar las siguientes áreas de estudio: los estudios sobre traducción, la didáctica de la traducción, la didáctica de la traducción inversa y la didáctica de la traducción entre lenguas y culturas lejanas.

Nuestro interés en el fenómeno de la traducción se centra en el paradigma comunicativo, funcionalista, intercultural y cognitivo, diferente al paradigma tradicional que predomina en las propuestas pedagógicas representativas para enseñar la traducción del chino al español. La bibliografía en este campo en las últimas décadas es muy amplia, empezando con teóricos pioneros como Nida y Taber (1969), Seleskovitch (1968), Reiss y Vermeer (1984), Hatim y Mason (1990/1995), etc. En el siglo XXI es poco común encontrar estudios occidentales que no acepten los conceptos básicos de este paradigma. Sin embargo, su influencia en China ha sido escasa. También encontramos en la didáctica de la traducción una sólida tradición que parte de las mismas premisas, como se observa en las obras de Delisle (1980), Nord (1991), Hurtado Albir (1996), Kiraly (1995), y muchos otros. En el siglo XXI vemos nuevas propuestas dentro de esta tradición adaptadas a la competencia traductora.

El interés en la didáctica de la traducción inversa empezó más tarde que el interés en la didáctica de la traducción directa, con autores como Beeby (1996, 1999), Lorenzo (1999) y Kelly (1999, 2003). En la actualidad existen relativamente pocos estudios sobre esta temática, aunque últimamente está en auge con el reconocimiento de una demanda creciente para la traducción inversa en el contexto de la globalización y las nuevas tecnologías, como indican Pokorn (2005) y Beeby (2009). A pesar de que la traducción inversa sea una práctica común en China, según Wang (2011: 897), todavía no ha despertado mucho interés académico y «directionality is a hitherto largely ignored subject in the country». En el ámbito de la didáctica de la traducción entre lenguas y culturas lejanas los estudios son aún más escasos. En combinaciones lingüísticas con chino, cabe destacar algunos estudios sobre aspectos contrastivos: Zhu (2005), Lu (2005 y 2008), Casas Tost, Rovira Esteva y Suárez Girard (2007), Casas Tost y Rovira Esteva (2008), Hsu (2011), así como referencias en propuestas didácticas, como en los estudios de Santacana Feliu (2001), Liu (2003), Ramírez Bellerín (2004), Li (2010) y Sheng (2011).

Metodología

Somos conscientes de que hemos intentado abarcar muchos campos en esta tesis y que la investigación se ha ido ampliando a medida que nos dábamos cuenta de la necesidad de recoger más información de diversas fuentes. Por este motivo, nuestro estudio incluye: análisis del contexto de la didáctica de la traducción inversa en China, análisis de los agentes o participantes en un estudio de caso en la universidad de SISU y análisis de un producto o texto, concretamente, el manual de traducción chino-español usado actualmente en las facultades de Filología Hispánica en China. Por todo ello, nuestro enfoque es multimetodológico. Decidimos que sería más claro incluir información detallada sobre las diferentes metodologías usadas en los relevantes capítulos en vez de tener un capítulo aparte dedicado a la metodología. En la siguiente sección sobre la estructura de la tesis, en el resumen de cada capítulo, añadiremos una nota breve sobre las metodologías usadas.

Estructura de la tesis

En relación con los objetivos específicos mencionados anteriormente, la tesis se estructura en cuatro partes:

- Primera parte: Didáctica de la traducción del chino al español en China: estado de la cuestión
- Segunda parte: Marco teórico para el diseño de una propuesta pedagógica
- Tercera parte: Estudio de caso en Sichuan International Studies University (SISU)
- Cuarta parte: Conclusiones y diseño curricular

1. Didáctica de la traducción del chino-español en China: estado de la cuestión

En esta parte, nos centraremos en los temas relevantes para conocer el estado de la cuestión de la didáctica de la traducción chino-español en China y forman una base imprescindible para el diseño de nuestra propuesta pedagógica.

En el capítulo 1, «Oferta educativa del español en China», haremos un breve repaso de la historia del desarrollo de la enseñanza de la lengua española en China y nos centraremos en el caso de la Filología Hispánica, que ha sido y sigue siendo la vía principal para formar a profesionales de la lengua española, incluidos los traductores entre el chino y el español. La metodología incluye la documentación bibliográfica, documentación a partir de documentos administrativos y oficiales, la participación directa en reuniones, conversaciones y entrevistas informales.

En el capítulo 2, «La didáctica de la traducción e interpretación chino/español en China», veremos cómo es actualmente la formación en traducción e interpretación en China, haciendo hincapié en la traducción entre el chino y el español. La metodología incluye documentación en documentos administrativos y oficiales, la participación directa en reuniones, conversaciones y entrevistas informales.

En el capítulo 3, «La didáctica de la traducción inversa chino-español en China», analizaremos la didáctica de la traducción del chino al español en los programas universitarios para conocer el estado actual en el que se encuentra esta disciplina. La metodología se basa en la documentación en documentos administrativos y oficiales.

En el capítulo 4, «Manual de traducción inversa chino-español», examinaremos con detalle el único manual de la traducción inversa chino-español publicado en China continental y que además tiene una gran presencia en las universidades, con el objetivo de conocer la propuesta didáctica más representativa en este ámbito e iniciar

la construcción de nuestro marco teórico. La metodología incluye el análisis del discurso del manual para entender la intención del autor, su enfoque teórico y cómo este afecta el contenido del manual. Comprobaremos esta información en el capítulo 11 con datos sobre la recepción del manual a partir de cuestionarios y entrevistas con los alumnos y profesores que participaron en el estudio de caso de SISU.

2. Marco teórico para el diseño de una propuesta pedagógica

En la segunda parte, a partir de las teorías presentadas en el manual analizado en la primera parte, examinaremos los paradigmas recientes en la bibliografía sobre traducción y didáctica de la traducción para sentar las bases para el diseño de los objetivos y contenidos de nuestro curso, así como para establecer una metodología docente para este curso.

En el capítulo 5, «Teoría de la traducción: La traductología tradicional revisada a partir de teorías comunicativas y funcionalistas», analizaremos los principales conceptos sobre la traducción de autores que basan su investigación en un paradigma comunicativo, funcionalista, intercultural y cognitivo. La metodología incluye una revisión de la literatura y un análisis de los conceptos según los temas sobre traducción planteados en el módulo teórico del manual chino analizado en el capítulo 4.

En el capítulo 6, «La didáctica de la traducción: del producto al proceso», revisaremos la literatura para identificar y analizar los principales modelos para la didáctica de la traducción. Intentaremos situar la didáctica de la traducción chino-español en China en relación con estos modelos y buscaremos bases teóricas y metodológicas para ajustarla más a la formación de traductores. La metodología se basa en la revisión de la literatura.

En el capítulo 7, «La didáctica de la traducción entre lenguas y culturas lejanas», nos centraremos en algunas propuestas pedagógicas representativas dedicadas a la traducción entre lenguas y culturas lejanas, con especial atención al caso de la traducción entre el chino y el español. La metodología se basa en la revisión de la literatura.

En el capítulo 8, «La didáctica de la traducción inversa», entraremos en el tema de la direccionalidad en la formación de traductores y revisaremos publicaciones relacionadas con la didáctica de la traducción inversa. Prestaremos especial atención a la especificidad de la traducción inversa y a cómo se puede aplicar en la enseñanza de la traducción inversa chino-español. La metodología se basa en la revisión de la literatura.

3. Estudio de caso de Sichuan International Studies University (SISU)

Esta parte, junto con la primera, se orienta a investigar el contexto de la docencia de la traducción chino-español. En esta parte, presentaremos el estudio de caso de la Facultad de Español de Sichuan International Studies University (SISU).

En el capítulo 9, «La Facultad de Español en Sichuan International Studies University», describiremos la Facultad de Español de SISU, el contexto del estudio de caso, para conocer mejor su situación general y su posición representativa. La metodología incluye la documentación en documentos administrativos y oficiales, la participación directa en reuniones, conversaciones y entrevistas informales.

En el capítulo 10, «Egresados de la Facultad de Español de SISU y el mercado profesional», presentaremos los resultados del análisis de los datos extraídos de cuestionarios a los egresados de Filología Hispánica de SISU, así como la información obtenida de agencias de traducción, con el fin de acercarnos a la situación del mercado profesional relacionado con la lengua española, con la traducción entre chino y español y, sobre todo, con la traducción inversa chino-español. La metodología es empírica, incluye la confección de la muestra de egresados a través de Internet, el diseño del cuestionario con ítems abiertos y cerrados, y el tratamiento y análisis de los datos cuantitativos y cualitativos.

En el capítulo 11, «Sujetos en acción formativa: Alumnos y profesores de la clase de traducción inversa chino-español», nos centraremos en los sujetos que participan en la acción formativa: es decir, analizaremos las opiniones de los alumnos y los profesores de la clase de traducción inversa chino-español. La metodología incluye la observación directa de la clase, la justificación de la muestra de alumnos, el diseño de las entrevistas y los cuestionarios con ítems abiertos y cerrados, y el tratamiento y análisis de los datos cuantitativos y cualitativos.

4. Conclusiones y diseño curricular

Para las conclusiones presentaremos una triangulación de los datos recogidos en las tres partes en que está dividida la tesis, relacionando los marcos teóricos y metodológicos, la demanda del mercado laboral, las opiniones de los participantes y el contexto de la docencia. Finalmente, las conclusiones formarán la base para establecer los objetivos de las unidades docentes y las tareas en el diseño de nuestra propuesta didáctica para la iniciación a la traducción inversa chino-español.

Nota sobre las transcripciones y las citas

En esta tesis hemos recogido las citas textuales en la lengua original, salvo las que son en chino. Hemos traducido al español las citas textuales en chino para facilitar la continuidad de lectura, poniendo los originales correspondientes en notas a pie de página.

En esta tesis hemos aplicado el *pinyin*, sistema de transcripción oficial promulgado por el gobierno de la República Popular China para el chino estándar, como método de transcripción de los caracteres chinos.

Las normas que hemos seguido cuando aparecen palabras chinas insertadas en el texto es poner primero su transcripción en *pinyin*; a continuación, su forma en caracteres entre paréntesis; y, por último, su traducción al español, exceptuando los casos en los que existe una traducción oficial y habitual en inglés, en el caso de instituciones sobre todo. Los ejemplos en chino siguen el mismo orden. En cuanto a citas de libros bilingües (por ejemplo, chino/español y chino/inglés), seguimos el orden de título en español o en inglés, *pinyin* y caracteres entre paréntesis.

En cuanto a la transcripción de los nombres de los autores chinos, en el texto seguimos el orden de apellido en *pinyin*, año y página entre paréntesis, salvo en el caso de apellidos iguales entre autores diferentes con publicaciones en el mismo año, donde ponemos el nombre completo en *pinyin*. En la bibliografía, ponemos el nombre completo en *pinyin*, no solamente la inicial del nombre, y caracteres si están disponibles en la publicación. Para los nombres de novelistas o políticos chinos que aparecen en el manual analizado en el capítulo 4, ponemos directamente el nombre completo en *pinyin*.

Para los libros bilingües seguimos el orden siguiente: título en inglés o español, *pinyin* y título chino entre paréntesis.

Para los títulos chinos de las referencias bibliográficas en forma de artículos y libros, ponemos su versión en inglés o en español si la hay y, si no, nuestra traducción al español, seguida por la forma original en caracteres entre paréntesis.

Adoptamos las comillas latinas («») para la cita de referencias breves y las comillas inglesas (") para los títulos de artículos en esta tesis.

Utilizamos «chino/español» cuando se refiere a la traducción entre el chino y el español en las dos direcciones; y «chino-español» para la traducción del chino al español.

PRIMERA PARTE

DIDÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN DEL CHINO AL ESPAÑOL EN CHINA: ESTADO DE LA CUESTIÓN

En esta parte, nos centraremos en los siguientes temas distribuidos en cuatro capítulos: primero, el estatus de la lengua española en China; segundo, la didáctica de la traducción en China; tercero, la didáctica de la traducción inversa chino-español en China; cuarto, un análisis del manual de mayor aceptación en las universidades chinas. Son cuatro temas muy relevantes para conocer el estado de la cuestión de la didáctica de la traducción chino-español en China y forman una base imprescindible para el diseño de nuestra propuesta pedagógica.

Capítulo 1. Oferta educativa del español en China

En China, la oferta educativa en traducción entre el chino y el español empezó en la enseñanza de la lengua española, estando ambas siempre muy vinculadas. Por ello, para conocer el origen y el estado en el que se encuentra actualmente la didáctica de la traducción del chino al español, es necesario hacer un breve repaso de la historia del desarrollo de la enseñanza de la lengua española en China y, en este sentido, es imprescindible hacer una revisión general de la oferta existente. Nos centraremos especialmente en la Filología Hispánica, ya que ha sido y sigue siendo la vía principal para formar a profesionales de la lengua española (incluidos traductores entre el chino y el español) y, además, está estrechamente relacionada con nuestro objeto de estudio.

1.1. Visión panorámica

El español, lengua oficial en una veintena de países, es una lengua importante en el contexto internacional; sin embargo, es una lengua minoritaria en la comunidad china. En China, el español se considera *xiaoyuzhong* (小语种), lengua pequeña o lengua minoritaria; a diferencia del inglés, que se considera *dayuzhong* (大语种), lengua grande o mayoritaria. La expresión *xiaoyuzhong* no necesariamente hace referencia al tamaño del grupo humano, sino a su desigualdad social frente al inglés, la predominante en la actualidad. Esta situación no depende de las características de cada lengua, sino de factores políticos y económicos y, por lo tanto, es cambiante. Por ejemplo, entre los años 1947 y 1956 el ruso fue realmente la «lengua grande» en China, cuando China y la ex-Unión Soviética mantenían una estrecha relación de amistad, especialmente desde la fundación de la República Popular de China en 1949 hasta 1956, años en los cuales muchos expertos rusos fueron enviados a trabajar a China para la construcción del nuevo país. Se necesitaban muchas personas que supieran ruso y eso propició el rápido crecimiento de la enseñanza del ruso en China.

El caso del español también ha sufrido cambios a lo largo de los años, desde los inicios de su enseñanza en 1952 y su desarrollo durante 1952-1999, hasta su rápido crecimiento a partir del año 2000 y en el momento próspero actual.

1.1.1. Revisión de la historia de la enseñanza del español en China

La enseñanza oficial del español empezó en *Beijing Waiguoyu Daxue* (北京外国语大学), Beijing Foreign Studies University,³ en el año 1952, con motivo de la celebración de un congreso internacional en Beijing.⁴ En ese momento fue cuando el nuevo gobierno chino se dio cuenta de la necesidad de la formación de traductores e intérpretes de español y se comenzaron a ofrecer cursos de esta lengua en esta universidad. El año siguiente, en 1953, se definió el plan de estudios y se empezó la licenciatura en Filología Hispánica en dicha universidad. Sucesivamente se fueron abriendo cursos de español en otras universidades, como *Duiwai Jingji Maoyi Daxue* (对外经济贸易大学), University of International Business and Economics; *Shanghai Waiguoyu Daxue* (上海外国语大学), Shanghai International Studies University, o *Beijing Daxue* (北京大学), Peking University. A partir de ese momento, se formaron los primeros licenciados chinos expertos en lengua española, que fueron asignados principalmente a los diferentes ministerios, universidades y centros de investigación, y se convirtieron en pioneros en cada ámbito.

Entre los años 1953-1999, el desarrollo de la enseñanza del español en China creció paulatinamente, pasando por momentos de crecimiento y retroceso. Siguiendo los criterios de Lu (2005, 2008b), Yang (2010) y Sun (2011), dividimos esta época en cuatro periodos:

1) Primer periodo de crecimiento (1952-1969)

En los años 60, China empezó su relación de amistad con Cuba. Entre 1960 y 1969, unos cien alumnos chinos fueron a Cuba a estudiar. Estos estudiantes, junto con los graduados en China, han desarrollado su trabajo en el campo diplomático, en varios ministerios, en medios de comunicación como traductores o intérpretes y en universidades como docentes e investigadores.

³ En 1952 se llamaba *Beijing Waiguoyu Xuexiao* (北京外国语学校), Escuela de Lenguas Extranjeras de Beijing. Entre 1954 y 1994 recibió el nombre de *Beijing Waiguoyu Xueyuan* (北京外国语学院), Instituto de Lenguas Extranjeras de Beijing. En 1994, adoptó el nombre que todavía se usa actualmente.

⁴ En 1952 se celebró en Beijing la *Yazhou ji Taipingyang Quyu Heping Huiyi* (亚洲及太平洋区域和平会议), Peace Conference of the Asian and Pacific Regions. A esta conferencia llegaron las primeras visitas de delegaciones de América Latina.

En esa época se impartían cursos regulares de español en unas 14 universidades.

2) Segundo periodo de crecimiento (1970-1980)

El establecimiento de relaciones con España y sobre todo con diversos países latinoamericanos durante los años setenta y ochenta favoreció la prosperidad de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española. En esa época, gracias a la cooperación económica y a los intercambios culturales entre China y América Latina, creció la demanda de expertos en español y empezaron los intercambios de estudiantes entre China y los países latinoamericanos.

De 1973 a 1979, China envió más de 100 estudiantes a México, Perú y Venezuela y albergó a 30 estudiantes de países latinoamericanos. Se fundaron muchos centros de estudio, como Lading Meizhou Yanjiusuo (拉丁美洲研究所), Instituto de América Latina (1960); Zhongguo Lading Meizhou shi Yanjiuhui (中国拉丁美洲史研究会), Asociación china de historia latinoamericana (1979), Zhongguo Xi Pu La-Mei Wenxue Yanjiuhui (中国西葡拉美文学研究会), Asociación china de literatura de España, Portugal y América Latina (1982); Zhongguo Xibanyayu Putaoyayu Jiaoxue Yanjiuhui (中国西班牙语葡萄牙语教学研究研究会), Asociación china de enseñanza e investigación del español y del portugués (1982), y Zhongguo La-Mei Xuehui (中国拉美学会), Asociación china de estudios latinoamericanos (1984).

3) El periodo de retroceso (1980-1985)

Este periodo coincidió con la época de Reforma y Apertura al Exterior de China. En los primeros años, entre dudas e incertidumbres, los intercambios se limitaron a los países de habla inglesa y a los del entorno geográfico chino, quedando un tanto estancadas las relaciones con los países hispanohablantes, lo que condujo directamente a la reducción de la demanda del mercado. A principios de los años ochenta, la oferta de enseñanza de español se encontraba en su nivel más bajo. En 1982, el Departamento de Enseñanza Superior del Ministerio de Educación convocó una reunión con el conjunto de universidades que impartían español en la que se presentó un plan destinado a reducir los centros de esta especialidad y la oferta de plazas, con los objetivos de elevar la calidad didáctica y prestar mayor atención a la investigación y a la formación del profesorado. Como resultado de esa reunión se redujeron a 7 el número de universidades con estudios de español y solo se mantuvo una oferta de entre 30 y 40 plazas en total en todo el país. Como consecuencia,

muchos profesores cambiaron de especialidad y otros pocos continuaron profundizando en la investigación del español, especialmente en el campo de la literatura.

4) El periodo de recuperación (1985-1999)

Este periodo de retroceso no duró mucho y a mediados de los ochenta, debido a una ampliación en la política de Reforma y Apertura, la enseñanza del español fue recuperando terreno en toda China y en 1999 se llegó ya a 12 universidades con oferta de licenciatura en Filología Hispánica. Según un estudio no publicado de los profesores de *Beijing Waiguoyu Daxue* (北京外国语大学), Beijing Foreign Studies University (Zheng et al., 2011), en este periodo se graduaban anualmente unos 100 licenciados, que acababan trabajando principalmente en universidades y grandes empresas públicas.

Observamos que durante los años 1953 y 1999 la oferta de formación fue escasa y los estudios universitarios (las licenciaturas) fueron prácticamente la única vía para estudiar español. Las tendencias políticas decidían el destino de los estudiantes de español. Los egresados tenían poca libertad para seleccionar el trabajo y aceptaban directamente los puestos que les asignaba el gobierno, aunque, en general, los graduados empezaron a tener libre elección a partir de los años noventa, dependiendo del centro docente y de la especialidad. Las salidas profesionales eran principalmente empleos en ministerios, universidades, centros específicos de investigación y grandes empresas públicas.

Hasta el año 2000 y siguiendo el modelo soviético, cada universidad china impartía fundamentalmente una única especialidad y se dividían en letras, ciencias, ingeniería, medicina, ciencias de la educación, idiomas, economía, política, derecho, arte y educación física. A partir de ese año, el gobierno llevó a cabo una fusión y reorganización de las universidades que supuso un cambio radical en el sistema educativo superior establecido en 1952, lo que dio lugar a un sistema universitario multidisciplinar. Esta reforma no afectó a las universidades de lenguas extranjeras, que han continuado manteniendo una única disciplina y que han ampliado además la oferta de idiomas. El resto de universidades empezaron a ofrecer estudios de inglés y progresivamente han ido introduciendo otras lenguas como el francés, alemán, japonés, español, etc. Aparte de poder estudiar una especialidad de postgrado, licenciatura y diplomatura en lenguas, los universitarios también son libres de elegir su segunda lengua extranjera. En la actualidad se puede estudiar la licenciatura en español en unas 50 universidades chinas y la diplomatura en 15. Además se puede

cursar el español como asignatura optativa en unas 18 universidades (véase el Apéndice I para más información).

1.1.2. La Enseñanza del español en estudios no universitarios

En cuanto a la enseñanza del español en la educación primaria y secundaria, se impartió durante los años sesenta y setenta y se interrumpió posteriormente. Según González Puy (2006: 134), a partir del año 2000 se retomó esta enseñanza en seis escuelas de secundaria. Una de las prioridades de la Consejería de Educación de la Embajada de España en China, con representación en Beijing desde 2005, es desarrollar un programa a medio plazo para introducir, por un lado, «aulas de lengua y cultura española en las escuelas de secundaria de lenguas extranjeras en las que la primera lengua extranjera no sea el inglés». Por otro lado, tiene el propósito de «crear secciones bilingües dentro de algunos centros de excelencia», fundamentalmente en escuelas secundarias afiliadas a universidades de lenguas extranjeras, a través de la introducción de asignaturas de secundaria en español, con el fin de «obtener la doble titulación» (González Puy, 2006: 134). Según los datos que hemos recogido, China cuenta con unos 40 centros de educación primaria, secundaria y formación profesional en los que se enseña español como lengua extranjera (véase el Apéndice I para más información).

El español se imparte tanto en cursos reglados como no reglados. La formación no reglada suele ser a tiempo parcial, no exige examen de ingreso y a través de ella se obtiene un certificado de finalización sin validez oficial. Un ejemplo de la oferta en formación no reglada son las plazas que las propias facultades de español ofrecen a alumnos para asistir como oyentes a las clases. Tal como indica González Puy (2006: 134), esto es un «reflejo de la demanda, pero también una vía para proporcionar ciertos ingresos adicionales a los departamentos». Asimismo, esas mismas facultades o las universidades organizan cursos abiertos a un público general.

Durante los últimos años, muchas academias de inglés y de otras lenguas más populares han empezado a ofrecer enseñanza de la lengua española. Además, muchas instituciones internacionales también imparten cursos de español, entre las que hay que destacar el Instituto Cervantes, que abrió su centro en Beijing en 2006 y ha extendido sus delegaciones a Shanghai y Hong Kong debido al creciente mercado. Estos cursos están destinados a satisfacer la demanda de jóvenes que, bien quieren iniciar o continuar su formación universitaria en países hispanohablantes, bien buscan

trabajo, bien esperan mejorar su situación laboral. Aparte de ofrecer plazas a un público general, algunas instituciones del gobierno español también organizan encuentros internacionales para profesores de español. Esto también les permite completar su función de fomento de actividades didácticas. Cabe resaltar que la Consejería de Educación de la Embajada de España como institución representante del Ministerio de Educación de España en China, junto con algunas fundaciones y universidades españolas (p.ej., la Universidad de Granada), ha organizado, en los últimos años, cursos de verano para profesores chinos.⁵ Eso promueve el intercambio de experiencias entre los docentes chinos y españoles y favorece que los primeros conozcan los enfoques metodológicos comunicativos que se utilizan en España.

1.1.3. Tendencia del futuro del español en China

Según lo que hemos presentado anteriormente, vemos que desde el año 1952 hasta ahora, la enseñanza del español ha evolucionado con regularidad; aunque ha pasado por diferentes etapas de crecimiento, de más lentas a más rápidas. Eso se debe a los factores ideológicos, políticos y económicos que han influenciado la enseñanza de esta lengua en las distintas épocas. Estos factores han propiciado cambios en el sistema educativo, que actualmente pone al alcance de la población china una gran variedad de oportunidades de estudio del español, expandiéndose desde el tradicional ámbito universitario hasta los distintos niveles escolares como el secundario y el primario, así como a muchos otros cursos no reglados.

Desde el año 2000 hasta ahora ha crecido significativamente la demanda de plazas en los estudios de Filología Hispánica entre los estudiantes que ingresan en las universidades, lo que refleja que crece la popularidad de la lengua española. Ha aumentado la oferta de formación: cursos no reglados, diplomatura, licenciatura, postgrado. Además, el mercado está sustituyendo al gobierno como principal factor de influencia en la oferta y la demanda de profesionales del español y las empresas han pasado a ser las primeras entidades en la absorción de profesionales.

Todo esto conduce a una doble realidad del estatus del español en China. Por un lado, dentro de su propia vía de desarrollo, la enseñanza del español en China ha avanzado mucho, especialmente, en los últimos años. Es realmente durante la última década cuando se han multiplicado el número de personas que estudian esta lengua y el de

⁵ Información conseguida mediante conversaciones con mis compañeros chinos que actualmente ejercen de profesores de español en diferentes universidades chinas. Para más información véase: <http://www.mecd.gob.es/china/> (Fecha de consulta: 8 de agosto de 2013).

instituciones educativas que imparten clases relacionadas con el español debido a una creciente demanda en el mercado laboral. Por otro lado, su posición es inferior ante otras lenguas extranjeras como el inglés, el francés y el japonés. Esto se debe a que la historia del aprendizaje y de la enseñanza del español es relativamente reciente comparada con la del inglés, que es la lengua extranjera prioritaria en China; además, hasta el siglo XXI, el interés por la lengua española no había crecido tanto como por otras lenguas extranjeras anteriormente mencionadas. En comparación con estas lenguas, el español tiene una presencia menos significativa en la enseñanza no universitaria. En la universidad, el español sólo se puede estudiar en Filología Hispánica; sin embargo, sí se pueden estudiar otras carreras que utilizan como lengua vehicular el idioma inglés, como por ejemplo: diplomacia, economía y contabilidad. El español es una lengua todavía poco estudiada desde un punto de vista académico.

El español en China sigue siendo una *xiaoyuzhong* (小语种), lengua pequeña, concepto que refleja al mismo tiempo perspectivas laborales con un brillante futuro profesional, lo que ha promovido la rápida aparición de una variada oferta educativa en poco tiempo.

1.2. La Filología Hispánica en China

De toda la oferta educativa del español, centramos nuestra atención en la Filología Hispánica que, tal como mencionamos anteriormente, es la vía principal de formación de profesionales del español. Además, la formación de traducción chino-español, que es nuestro objeto de investigación, está muy ligada a esta especialidad, principalmente por la tradicional posición subordinada de la traducción a la enseñanza de lenguas extranjeras. En el siguiente apartado repasaremos los estudios de Filología Hispánica en China.

1.2.1. Cuestiones generales en la oferta de Filología Hispánica

La Filología Hispánica se imparte en las universidades chinas atendiendo a la demanda del mercado. Su finalidad es la de estudiar la lengua española y su literatura. La enseñanza conduce a la obtención de títulos oficiales de *Xibanyayu Yuyan Wenxue Xueshi* (西班牙语语言文学学士), Licenciatura en Filología Hispánica; *Xibanyayu Yuyan Wenxue Shuoshi* (西班牙语语言文学硕士), Maestría en Filología Hispánica; y *Xibanyayu Yuyan Wenxue Boshi* (西班牙语语言文学博士), Doctorado en Filología

Hispanica. Para acceder a estos estudios, los alumnos necesitan aprobar exámenes de selección estatales. Durante cada periodo de estudio, los alumnos realizan asignaturas comunes y asignaturas específicas del español y concluyen estos estudios con un trabajo de investigación de tema y longitud determinados por el plan de estudios y el centro docente.

En China, la organización que homologa los estudios de filología es la *Gaodeng Xuexiao Waiyu Zhuanye Jiaoxue Zhidao Weiyuanhui* (高等学校外语专业教学指导委员会), Comisión Orientadora de Enseñanza de Especialidades de Lenguas Extranjeras en Instituciones de Educación Superior (en adelante, denominada Comisión Orientadora), creada en 1992 por *Guojia Jiaoyu Weiyuanhui Gaodeng Jiaoyusi* (国家教育委员会高等教育司), Departamento de Educación Superior de la Comisión Estatal de Educación. Esta organización es la antigua *Gaodeng Xuexiao Waiyu Zhuanye Jiaocai Bianshen Weiyuanhui* (高等学校外语专业教材编审委员会), Comisión de Confección y Supervisión de Materiales en Instituciones de Educación Superior, fundada en 1962 por el Ministerio de Educación. Las funciones principales de la Comisión Orientadora son: la organización de la investigación de la teoría y práctica de la enseñanza de lenguas, la dirección de la reforma educativa y la confección de manuales, la formación de docentes, la evaluación homogénea en la enseñanza de lenguas extranjeras. El grupo de español de la Comisión Orientadora convoca unos planes generales de estudio. Cada facultad de español establece su programa de enseñanza en base a dichos planes (Lu, 2005) y según el tipo de estudios que impartan (licenciatura, maestría o doctorado). En estos programas se incluyen cuestiones como los objetivos, las asignaturas, los manuales, la metodología, los horarios, el profesorado o la evaluación, entre otros. Los diferentes tipos de estudios coinciden fundamentalmente en dos aspectos: la metodología pedagógica, que queda principalmente reflejada en los manuales, y cuestiones con respecto al profesorado.

Para conocer mejor esta primera cuestión, relacionada con la metodología, repasamos algunos manuales de estudio empleados en las carreras de Filología Hispánica en China (véase el Apéndice II). A partir de este repaso, llegamos a la conclusión de que se había usado siempre el método de gramática-traducción, que es un método que consiste en traducir palabra por palabra y memorizar las reglas gramaticales y largas listas de vocabulario. Durante mucho tiempo, los intentos de introducir nuevos modelos (como los métodos comunicativos) fracasaron, por lo tanto, hasta hoy en día, el método de gramática-traducción sigue teniendo una gran influencia. Cabe indicar que, en China, de entre los manuales propuestos por los programas de cada facultad,

cada docente decide qué manual emplear (excepto en el caso del manual para el español general, como veremos más adelante), dado que la autoridad no determina unos manuales de uso obligatorio y para algunas asignaturas son especialmente escasos los manuales. Esta realidad hace que algunos profesores confeccionen sus propios materiales basándose en diversas fuentes (aparte de los manuales propuestos por cada facultad). Muchas de estas fuentes son materiales editados en España.

La cuestión de la formación del profesorado siempre ha sido un tema relevante en los estudios de Filología Hispánica. Por un lado, según mi propia experiencia como participante en cursos de formación para jóvenes profesores del español en *Renmin Jiefangjun Waiguoyu Xueyuan* (人民解放军外国语学院), PLA University of Foreign Language en 2004, y en *Beijing Waiguoyu Daxue* (北京外国语大学), Beijing Foreign Studies University en 2009, y tomando como referencia el estudio no publicado de Zheng et al. (2011), vemos que la mayoría de los docentes de la licenciatura son mujeres jóvenes que, dada la baja remuneración que perciben, deben compaginar la docencia universitaria con trabajos de traducción y clases particulares en academias privadas, disponiendo de poco tiempo para mejorar su formación y para dedicarse a la investigación. Esto favorece poco el desarrollo de la especialidad. Por otro lado, las universidades que ofrecen la carrera de Filología Hispánica no cuentan con suficientes profesores con experiencia, lo que limita directamente las plazas de postgrado a pesar de la demanda del mercado. Eso también conduce a que predominen los métodos pedagógicos tradicionales no comunicativos. Los pocos docentes experimentados son más partidarios de los métodos más tradicionales, a diferencia de los jóvenes profesores, muchos de los cuales han recibido formación basada en métodos comunicativos fuera de China, aunque todavía tienen carencias en sus conocimientos lingüísticos. En cuanto a los docentes nativos procedentes de países hispanohablantes, la mayoría de ellos no hablan chino y ocupan pocas plazas en el conjunto del profesorado. Participan principalmente en las asignaturas de conversación, comprensión oral o expresión oral, entre otras.

Como la didáctica de la traducción del chino al español solamente se imparte en las carreras de Filología Hispánica, tanto en los estudios de licenciatura como en los de postgrado, para conocer mejor el estatus de nuestro objeto de estudio es necesario y de mucho interés observar qué tipo de asignaturas se ofrecen en estos estudios.

1.2.2. Licenciatura en Filología Hispánica

Anteriormente mencionamos que la licenciatura en Filología Hispánica empezó en 1953 en *Beijing Waiguoyu Daxue* (北京外国语大学), Beijing Foreign Studies University. Entre los años 1953-1999, el desarrollo de la enseñanza de español en China fue creciendo paulatinamente y en 1999 había 12 universidades⁶ que ofrecían licenciatura en Filología Hispánica. En la actualidad, se imparte la licenciatura en Filología Hispánica en unas 50 universidades, lo que parece reflejar, en cierta manera, las demandas del mercado.

Los estudios de licenciatura en Filología Hispánica están dirigidos por el grupo de español de la Comisión Orientadora que entre 1998 y 2000 estableció dos planes curriculares de español, uno para el periodo básico de la licenciatura, que comprende los dos primeros cursos de la carrera, y otro que correspondería a los dos últimos cursos o periodo superior. Estos planes incluyen: objetivos generales, contenidos fonéticos, contenidos gramaticales, vocabulario requerido, contenidos culturales, niveles de destreza y disposición de asignaturas troncales y optativas. Al mismo tiempo, sirven de criterio básico para determinar el avance del curso y garantizar el nivel de los estudiantes respecto al dominio del idioma español (Lu, 2005: 72).

De acuerdo con estos planes, cada facultad de español establece su propio plan de estudios. Según Lu (2005: 71-72), aunque el plan de cada facultad varía en algunos detalles, normalmente, las asignaturas propias del español se dividen en dos secciones: asignaturas de práctica y asignaturas de teoría. Las asignaturas de práctica pretenden formar a los estudiantes en las cinco habilidades básicas: escuchar, hablar, leer, escribir y traducir. Estas asignaturas suelen ser traducción (directa e inversa), español básico, español avanzado, conversación, lectura o redacción, entre otras. Las asignaturas de teoría tienen el objetivo de proporcionar conocimientos teóricos de tipo lingüístico y cultural. Son asignaturas como fonética, sintaxis, lexicología, panorama cultural de los países hispanohablantes, literatura de España e Hispanoamérica, etc.

⁶ *Beijing Waiguoyu Daxue* (北京外国语大学), Beijing Foreign Studies University; *Duiwai Jingji Maoyi Daxue* (对外经济贸易大学), University of International Business and Economics; *Shanghai Waiguoyu Daxue* (上海外国语大学), Shanghai International Studies University; *Beijing Daxue* (北京大学), Peking University; *Beijing Yuyan Wenhua Daxue* (北京语言文化大学), Beijing Language and Culture University; *Shoudu Shifan Daxue* (首都师范大学), Capital Normal University; *Beijing Di-er Waiguoyu Xueyuan* (北京第二外国语学院), Beijing International Studies University; *Nanjing Daxue* (南京大学), Nanjing University; *Tianjin Waiguoyu Daxue* (天津外国语大学), Tianjin Foreign Studies University; *Xi'an Waiguoyu Xueyuan* (西安外国语学院), Xi'an International Studies University; *Guangdong Waiyu Waimao Daxue* (广东外语外贸大学), Guangdong University of Foreign Studies y *Jilin Daxue* (吉林大学), Jilin University.

Según los planes establecidos por el grupo de español de la Comisión Orientadora (1998, 2000) y de acuerdo con el repaso de los manuales existentes en el Apéndice II, observamos que en estas asignaturas se practican ejercicios de traducción, se presenta la gramática en uso, se hacen ejercicios destinados a la práctica de la comprensión y expresión oral, se presta mucha atención a la comprensión lectora y se incluyen también conocimientos culturales sobre España e Hispanoamérica a partir de fragmentos de textos reales de diferentes ámbitos: literatura, cultura, periodismo y economía.

Hay que indicar, por una parte, que para las asignaturas de español básico y español avanzado (el español general), en la mayoría de los centros se utiliza un manual creado por autores chinos, titulado *Xiandai Xibanyayu* (现代西班牙语), Español Moderno. Se trata de un manual en el que la oralidad está poco presente, las estructuras gramaticales no están contextualizadas, los textos muchas veces son producto de casos no reales, el aprendizaje consiste en memorizar las largas listas de vocabulario y en construir oraciones en español basadas en la gramática aprendida. Sin embargo, en China, se trata de un manual relativamente único, gradual y completo, que contiene un poco de todos los contenidos y casi todos los puntos gramaticales. Además, los dos exámenes nacionales de nivel de español, que explicaremos con detalle más adelante, basan sus contenidos principalmente en este manual. Todo ello hace que este manual tenga una mayor presencia en las universidades.

Debido a la falta de manuales en general y a la especial importancia del manual *Español Moderno*, los docentes que imparten las clases de español básico y avanzado –normalmente profesores chinos– suelen tomar este manual como referencia principal y los alumnos basan su aprendizaje en la autoridad y no se acostumbran a la interacción de los métodos comunicativos que van introduciendo algunos profesores nativos. El tiempo de dedicación de las asignaturas que siguen este manual son unas 10-14 horas semanales en el primer año, 8-10 horas en el segundo año y 6-8 horas en el tercero, siendo asignaturas prioritarias respecto del resto. Por otra parte, las otras asignaturas, para las cuales no suele haber manuales unificados y el docente tiene más libertad para seleccionar sus materiales y emplear métodos más modernos y comunicativos, ocupan muchas menos horas (véase el Apéndice III elaborado según un estudio no publicado de Zheng et al. [2011]). Además, también hay que tener en cuenta que la falta de manuales básicos de referencia causa inquietud entre los docentes y la secuenciación progresiva es escasa en los materiales que ellos mismos confeccionan.

En general, los materiales son escasos y muchos proceden de la década de los ochenta, noventa o años anteriores, aunque desde el año 2005 periódicamente aparecen nuevas ediciones de los manuales, cuyo contenido varía poco con respecto a las anteriores. Creemos que todo esto es sustancialmente diferente de otras lenguas (inglés, francés, etc.), que han desarrollado una gran variedad de manuales siguiendo diferentes enfoques metodológicos, incluyendo el enfoque comunicativo. También es muy diferente a la situación en otros países, donde existe una gran variedad de materiales publicados sobre la enseñanza del español como lengua extranjera. Sin embargo, tal como señala Dong (2009: 60-61), uno de los autores del manual *Español Moderno - Xiandai Xibanyayu* (现代西班牙语), los intentos de recurrir directamente a manuales publicados en España y en otros países no pueden ser fructíferos, ya que éstos en su mayoría se confeccionan prestando atención a los hablantes de lenguas indoeuropeas, con los que comparten muchos elementos en común. Dong cree que, dado que el chino y el español son dos lenguas muy diferentes, es necesario confeccionar materiales de español para sinohablantes. Pensamos que, aparte de las diferencias lingüísticas, las culturales también agravan la dificultad del aprendizaje del español. La elaboración de manuales teniendo en consideración estos dos aspectos y basados en nuevos métodos comunicativos todavía es un mercado en ciernes.

En China, la investigación y publicación de materiales, junto con otras funciones de formación de profesorado así como la organización de actividades de intercambio de profesores y alumnos están organizadas por el grupo de español de la Comisión Orientadora y por la *Zhongguo Xibanyayu Putaoyayu Jiaoxue Yanjiuhui* (中国西班牙语葡萄牙语教学研究会), Asociación China de Enseñanza e Investigación del Español y del Portugués (ACEIEP). De todas las funciones de ambas organizaciones, valga resaltar la de la evaluación nacional que establece un sistema de evaluación homogéneo de español para todas las facultades de Filología Hispánica y que organiza cada año dos pruebas nacionales de nivel 4 (periodo básico de carrera) y nivel 8 (periodo superior de carrera).

En el periodo básico existe la prueba de nivel 4, que se celebra en junio de cada año y está destinada a los alumnos que cursan el segundo año de carrera. Es una prueba de ejercicios basados principalmente en métodos no comunicativos. A través de esa prueba podemos entender mejor por qué predominan en la enseñanza del español los métodos no comunicativos y los manuales basados en estos métodos. Sobre todo, podemos ver la importancia de la traducción pedagógica tradicional (es decir, de los métodos basados principalmente en gramática-traducción) en esas enseñanzas. Esa

influencia caudal de la traducción pedagógica ha sido el motivo primordial de la no distinción clara entre la traducción pedagógica y la didáctica de la traducción y produce un rechazo indirecto a esta última incluso en cursos avanzados cuando tanto el mercado como los objetivos educativos ya requieren una formación de traductores profesionales. Veamos la estructura de la prueba:

TABLA 1. Estructura de la prueba nacional de español nivel 4

<p>Primera parte - Comprensión y expresión oral</p> <p>Dictado (10 puntos)</p> <p>Comprensión oral (20 puntos)</p> <p>Expresión oral (20 puntos)</p> <p>Segunda parte – Examen escrito</p> <p>Uso de los artículos (6 puntos)</p> <p>Uso de las preposiciones (8 puntos)</p> <p>El modo, el tiempo y la persona verbal (16 puntos)</p> <p>Corrección de errores gramaticales en oraciones propuestas (8 puntos)</p> <p>Conocimientos de léxico (7 puntos)</p> <p>Traducción de oraciones del chino al español (25 puntos)</p> <p>Comprensión lectora (30 puntos)</p>
--

En esta prueba nacional de nivel 4, a la que prestan suma atención casi todas las universidades, los principales ejercicios son de tipo gramatical, de léxico y de sintaxis. Para preparar este examen, los docentes necesitan impartir las clases haciendo especial hincapié en estos aspectos lingüísticos. En este sentido, el contenido del manual anteriormente mencionado, *Español Moderno - Xiandai Xibanyayu* (现代西班牙语), corresponde a esas necesidades. Vemos que la comprensión y expresión oral ocupan 50 de los 150 puntos totales, lo que demuestra que se da relativa importancia a estas habilidades, aunque siempre han sido las que causan más preocupación tanto a los alumnos como a los docentes debido a modelos metodológicos menos comunicativos. La traducción de oraciones al español ocupa unos 25 de los 100 puntos del examen escrito, lo que demuestra la importante influencia de la traducción pedagógica tradicional.

La prueba de nivel 8 se realiza en marzo para los alumnos de cuarto curso. Evalúa principalmente las destrezas de comprensión oral y lectora, expresión oral y escrita, y traducción directa e inversa. En cuanto a la última destreza incluida en este periodo, la traducción, observamos que uno de los objetivos educativos consiste en enseñar a traducir. Sin embargo, observamos una gran diferencia entre lo que es la didáctica de

la traducción en China y lo que se considera en Europa la formación de traductores. La estructura de la prueba nivel 8 incluye los contenidos indicados en la siguiente tabla.

Tabla 2. Estructura de la prueba nacional de español nivel 8

<p>Primera parte - Comprensión y expresión oral (50)</p> <p>Segunda parte - Examen escrito</p> <p>1. Conocimientos de humanidades (15 puntos) Incluyen la geografía de los países hispanohablantes, así como su historia, tradiciones y literatura.</p> <p>2. Lectura, comprensión escrita y expresión escrita en español (35 puntos)</p> <p>3. Traducción (30 puntos) español-chino (300 palabras) chino-español (320 palabras)</p> <p>4. Redacción (20 puntos)</p>

Observamos que en el periodo superior de la carrera se sigue prestando atención a la comprensión y expresión oral. Al mismo tiempo, el examen también pretende contemplar la adquisición de referencias culturales y de la habilidad de la traducción. En cuanto a la traducción, ya no son oraciones aisladas, sino párrafos de textos sin contexto. Lo que se evalúa principalmente es el uso correcto de la gramática y el léxico así como cuestiones estilísticas. A nuestro entender, en este periodo, la educación ya prevé la necesidad de formar traductores y lo establece como uno de sus objetivos. No obstante, como este objetivo siempre se ha subordinado a la enseñanza de la lengua española, no se desarrollan los propios principios de la traducción, sino que se apoyan básicamente y firmemente en la lingüística aplicada y la contrastiva.

Después de los exámenes, el grupo de la Comisión Orientadora y la ACEIEP convocan cada año desde 2002 una reunión con todas las universidades que tienen facultad de Filología Hispánica. Esta reunión se celebra cada año en una universidad diferente donde los profesores representantes de cada universidad intercambian sus experiencias docentes. En los primeros años, la reunión estaba destinada a la formación de jóvenes docentes y en ellas se invitaba a impartir clases públicas a los profesores con mayor experiencia. Los jóvenes profesores asistían como oyentes y después de las clases intercambiaban comentarios entre ellos.⁷ En los últimos años, esta reunión se dedica más a analizar los resultados de las pruebas nacionales y, a partir de esto, se comentan los problemas existentes y las posibilidades de mejorar la

⁷ Información basada en mi propia experiencia como profesora participante en estas reuniones, p.ej. el año 2004 en la universidad *Zhongguo Renmin Jiefangjun Waiguoyu Xueyuan* (中国人民解放军外国语学院), PLA University of Foreign Language.

enseñanza del español. Un tema que se debate de forma recurrente en estas reuniones es la falta de profesionales cualificados en la enseñanza de la lengua española. Según cifras basadas en un estudio no publicado de 2011 sobre unas 20 universidades mencionado anteriormente, la mayoría de los profesores son mujeres jóvenes recién licenciadas (véase el Apéndice IV).⁸ Al tomar conciencia de este problema, se han promovido algunos encuentros especiales en los últimos años, centrados también en ofrecer clases públicas impartidas por profesores de mayor experiencia a profesores jóvenes. Estuve en uno de estos encuentros, celebrado en *Beijing Waiguoyu Daxue* (北京外国语大学), Beijing Foreign Studies University, el verano de 2009. Podemos afirmar que la falta de profesores cualificados también incluye a los profesores de traducción.

Aparte del perfil del profesorado, también puede ser interesante describir el del alumnado. La mayoría de los alumnos acceden a la licenciatura de Filología Hispánica a través del *gaokao* (高考), prueba superior, equivalente a la selectividad en España. A diferencia del inglés, en el caso de la Filología Hispánica, los alumnos ingresan en la carrera sin conocimientos previos de español y durante la carrera se basan fundamentalmente en los materiales publicados en China. Existe inevitablemente cierto distanciamiento entre lo que se enseña y el uso real de la lengua española. En nuestra opinión, debido a la precariedad de los manuales en uso, así como a la lejanía de las dos lenguas y culturas, en un sentido general, los alumnos se gradúan con niveles bajos de competencia oral y con un escaso conocimiento del léxico de la vida cotidiana, sobre todo en comparación con los alumnos europeos que toman el español como lengua extranjera. A pesar de esto, muchos de ellos, antes de realizar estudios de postgrado, entran directamente en el mercado laboral. Según Lu (2008b), estos graduados trabajan en diferentes instituciones y empresas de ámbitos diversos, tales como el diplomático, el periodístico, el educativo y cultural, o el económico y comercial. En nuestra opinión, en muchos de estos ámbitos, el trabajo de traducción y/o de interpretación es inevitable. Contrastaremos esta opinión más adelante con nuestro estudio de caso.

Aparte de los estudios de licenciatura, algunas universidades también ofrecen postgrados en Filología Hispánica, como veremos en el siguiente apartado.

⁸ Información aportada por la profesora Luo Yingzhen, decana de la Facultad de Español de *Sichuan Waiyu Xueyuan* (四川外语学院), Sichuan International Studies University, quien ha participado en estas reuniones y me ha transmitido los datos generosamente.

1.2.3. Estudios de postgrado en Filología Hispánica

La formación de postgrado en lengua española empezó en China a partir de 1979 en cinco universidades.⁹ Hoy en día son 11 los centros que imparten *Xibanyayu Yuyan Wenxue Shuoshi* (西 班 牙 语 语 言 文 学 硕 士), Maestría en Filología Hispánica, equivalente al máster europeo.

Los estudiantes se especializan en áreas determinadas, que varían según las universidades y se pueden clasificar de la siguiente manera: lingüística aplicada del español, literatura española e hispanoamericana, cultura y sociedad de los países hispanohablantes, traducción e interpretación. Todas excepto *Duiwai Jingji Maoyi Daxue* (对外经济贸易大学), University of International Business and Economics, y *Tianjin Waiguoyu Daxue* (天津外国语大学), Tianjin Foreign Studies University, tienen la literatura española y/o latinoamericana como línea de investigación, como podemos observar en la siguiente tabla.

Tabla 3. Universidades chinas con estudios de postgrado en Filología Hispánica y sus respectivas líneas de investigación

UNIVERSIDADES	LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN
<i>Beijing Daxue</i> (北京大学), Peking University	- Literatura española - Literatura latinoamericana
<i>Beijing Waiguoyu Daxue</i> (北京外国语大学), Beijing Foreign Studies University	- Política y economía de los países hispanohablantes - Teoría y práctica de la traducción chino/español - Interpretación - Literatura latinoamericana
<i>Beijing Yuyan Daxue</i> (北京语言大学), Beijing Language and Culture University	- Literatura latinoamericana - Teoría y práctica de la traducción chino/español
<i>Duiwai Jingji Maoyi Daxue</i> (对外经济贸易大学), University of International Business and Economics	-Estudios sobre los países hispanohablantes
<i>Shanghai Waiguoyu Daxue</i> (上海外国语大学), Shanghai International Studies University	- Lingüística aplicada del español - Literatura española y latinoamericana - Teoría y práctica de la traducción chino/español

⁹*Beijing Daxue* (北京大学), Peking University; *Beijing Waiguoyu Daxue* (北京外国语大学), Beijing Foreign Studies University; *Beijing Yuyan Daxue* (北京语言大学), Beijing Language and Culture University; *Shanghai Waiguoyu Daxue* (上海外国语大学), Shanghai International Studies University; *Nanjing Daxue* (南京大学), Nanjing University.

<i>Nanjing Daxue</i> (南京大学), Nanjing University	-Literatura española y latinoamericana
<i>Guangdong Waiyu Waimao Daxue</i> (广东外语外贸大学), Guangdong University of Foreign Studies	- Lingüística aplicada del español - Literatura española y latinoamericana - Sociedad y cultura de los países hispanohablantes
<i>Jilin Daxue</i> (吉林大学), Jilin University	- Lengua española, literatura en español y pedagogía - Lengua española, literatura en español y traducción
<i>Tianjin Waiguoyu Daxue</i> (天津外国语大学), Tianjin Foreign Studies University	- Lengua y cultura hispánica - Teoría y práctica de la traducción chino/español
<i>Xi'an Waiguoyu Daxue</i> (西安外国语大学), Xi'an International Studies University	- Literatura latinoamericana - Estudios interculturales
<i>Dalian Waiguoyu Xueyuan</i> (大连外国语学院), Dalian University of Foreign Languages	- Literatura española - Teoría y práctica de la traducción chino/español - Estudios interculturales

Se observa que la literatura tiene una posición predominante en estos estudios. Además, las otras líneas de investigación no siempre son accesibles debido a la escasez del profesorado. Las asignaturas se determinan de acuerdo con el área de estudio y son, en general, de carácter teórico y poco práctico. En este campo, los materiales publicados en China son tremendamente escasos. A través de mi experiencia como alumna y profesora, observamos que los docentes se ven obligados a confeccionar su propio manual o a recurrir directamente a los manuales editados en el extranjero, con una especial preferencia por los libros teóricos.

La mayoría de los candidatos son filólogos licenciados en español y tienen que superar pruebas estatales y pruebas específicas de cada universidad¹⁰ para tener acceso a los estudios de *Xibanyayu Yuyan Wenxue Shuoshi* (西班语言语言文学硕士), Maestría en Filología Hispánica. Si además tenemos en cuenta la escasez de plazas (1-3 plazas) y la creciente demanda profesional, es comprensible que muchos de los licenciados opten por realizar estudios de postgrado fuera de China, especialmente en España.

Los estudios de Maestría duran entre 2 y 3 años. Al terminar el curso, el alumno tiene que presentar un trabajo de investigación redactado en español para obtener, tras

¹⁰ Pruebas sobre la especialidad celebradas junto con las pruebas generales del Estado y luego una segunda ronda de pruebas para los aprobados por las primeras pruebas.

aprobar su defensa, el título de *Xibanyayu Yuyan Wenxue Shuoshi* (西班牙语语言文学硕士), Maestría en Filología Hispánica.

Forman parte de los estudios de postgrado en Filología Hispánica los cursos de doctorado, aunque pocas universidades los imparten y las plazas son muy limitadas. La Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing instauró el *Xibanyayu Yuyan Wenxue Boshi* (西班牙语语言文学博士), Doctorado en Filología Hispánica en 1996. Actualmente, las universidades que ofrecen estudios de doctorado son *Beijing Waiguoyu Daxue* (北京外国语大学), Beijing Foreign Studies University; *Beijing Daxue* (北京大学), Peking University; *Nanjing Daxue* (南京大学), Nanjing University; y *Shanghai Waiguoyu Daxue* (上海外国语大学), Shanghai International Studies University, orientado a la formación de profesorado. Las líneas de investigación son: lingüística contrastiva del chino y del español, literatura española y latinoamericana e interpretación (en el caso de Beijing Foreign Studies University, en colaboración con la Universitat Autònoma de Barcelona).

De este modo, observamos en este apartado que, aunque la formación en traducción y/o interpretación forma parte de las variadas líneas de investigación de los estudios de postgrado, faltan profesores, los manuales son escasos y las plazas son limitadas. Además, debido a la propia idiosincrasia del sistema educativo, esta línea sigue estando supeditada a los estudios de Filología Hispánica, lo que no favorece el desarrollo de disciplinas independientes de la lingüística aplicada.

A modo de conclusión, en este capítulo, en primer lugar, hemos resumido los inicios, el desarrollo y la expansión de la enseñanza del español en China según un orden cronológico. Observamos que la enseñanza del español, tras sesenta años de desarrollo en China, ha logrado en el siglo XXI un próspero crecimiento. Esto se demuestra, por un lado, por la existencia de una gran variedad en la oferta para estudiar español (estudios universitarios, secundarios y primarios, titulaciones de licenciatura y de diplomatura, certificados, etc.) y, por el otro, por el incremento del número de universidades que imparten cursos de español (12 en 1999 en comparación con unas 65 en el año 2012).

En segundo lugar, nos hemos centrado en los estudios de la Filología Hispánica en China, que son la principal vía para aprender español. Vemos que la enseñanza del español en China todavía es un campo de estudio muy joven e inevitablemente presenta ciertos problemas: la falta de profesorado cualificado, los planes de estudio

anticuados, la escasez de manuales para diferentes asignaturas y niveles, las metodologías pedagógicas muy ancladas en el método de gramática-traducción, la limitación de plazas para los estudios de postgrado, etc. Todo eso nos ofrece diferentes perspectivas de investigación.

Somos conscientes de que, en China, los estudios de la Filología Hispánica no sólo forman filólogos y lingüistas hispanistas, sino que también son la cuna de los traductores e intérpretes profesionales del español, aunque apenas se conoce la teoría de la traducción y la práctica de la traducción se subordina a la finalidad de la enseñanza de lenguas. Los estudios de traducción que están lingüísticamente orientados fueron, y siguen siendo, para mucha gente una subdisciplina de la lingüística aplicada. Eso se debe a la corta historia de la investigación sobre la formación profesional de traductores/intérpretes, lo que causa una confusión general entre los profesores de lenguas extranjeras sobre los conceptos básicos de traducción pedagógica y didáctica de la traducción. Para llegar a nuestro objetivo de ofrecer una propuesta para la resolución de estos problemas, puede ser de gran utilidad ver más detalles de la formación de traductores entre el chino y el español. En el siguiente capítulo, veremos cómo es actualmente la formación en traducción e interpretación en China, haciendo hincapié en la traducción entre el chino y el español.

Capítulo 2. La didáctica de la traducción e interpretación chino/español en China

La creciente globalización en general y la amplia comunicación entre China y países hispanohablantes en particular, han hecho que la atención educativa se traslade de la función académica a las prácticas profesionales y que se haya extendido a ámbitos muy diversos: política, economía, cultura, ciencia, etc.

Hoy en día, en el mundo académico se acepta que la traducción debe dejarse en manos de expertos y no de cualquier nativo o cualquier persona que haya estudiado únicamente lenguas. Cada vez se requiere una mayor formación en los profesionales de la traducción y la interpretación. Para acercarnos a nuestro objetivo de presentar el diseño de una propuesta pedagógica para la traducción del chino al español, es importante informarnos de la situación actual de la formación de traductores/intérpretes en China y puede ser especialmente relevante conocer el estatus de la didáctica de la traducción entre el chino y el español.

2.1. La formación de traductores/intérpretes en China

En China, en el ámbito académico todavía existe una confusión general entre los conceptos de «traducción pedagógica» y «didáctica de la traducción» debido a que tradicionalmente la enseñanza de traducción está supeditada a la enseñanza de lenguas. Desde hace unos pocos años, se empezó a desarrollar proyectos de la didáctica de traducción como una disciplina independiente y a aplicarlos en estudios universitarios; sin embargo, a fecha de hoy, el español no está incluido.

2.1.1. «Traducción pedagógica» o «didáctica de la traducción»

En Europa, los conceptos de traducción pedagógica y didáctica de la traducción están claramente diferenciados. Por un lado, la traducción pedagógica tradicional se basa principalmente en métodos de gramática-traducción. Consiste en analizar las reglas gramaticales, memorizar largas listas de vocabulario y luego traducir oraciones y textos hacia la lengua materna o a la inversa. La aplicación de este método fue una actividad central en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Con la introducción del método directo o natural y otros métodos comunicativos a partir de los años 60 y 70

del siglo XX, este método fue muy criticado. Sin embargo, a partir de finales de los años 80 y principios de los 90, la traducción pedagógica volvió a encontrar un lugar en las clases de lengua, esta vez con una pedagogía más comunicativa y más moderna.

Lavault (1989) hace una clara distinción entre la traducción pedagógica y la pedagogía de la traducción en la enseñanza de la traducción profesional, reivindicando el uso de la traducción pedagógica en una enseñanza comunicativa de lenguas. También se puede ver esta tendencia en autores como Duff (1989), Grellet (1991), Cook (2003, 1998/2009), entre otros. Éstos proponen el uso de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras apoyándose en métodos comunicativos (Cook, 1998/ 2009: 114-115):

[...] translation may be used both more imaginatively and as a complement to the direct method of teaching rather than an exclusive alternative to it. Activities may involve oral as well as written practice and focus on connected text rather than isolated sentences. Successful translation, moreover, may be judged by other criteria than formal lexical and grammatical equivalence. Students may be assessed for speed as well as accuracy. They may be encouraged to translate for gist, to seek pragmatic or stylistic equivalence, to consider the features of genre (Swales 1990), or to produce different translations according to the needs of the audience.

Nos referimos a esta nueva etapa del uso de la traducción en el aprendizaje de lenguas como a la etapa de la traducción pedagógica moderna.

Por otro lado, la didáctica de la traducción profesional, cuyo objetivo es formar a traductores e intérpretes, empezó a ser una disciplina independiente desde la segunda mitad del siglo pasado. Desde los años 1980 y 1990 empezó a basar sus métodos en enfoques que valoran los aspectos comunicativos y pragmáticos (funcionalismo, teoría del sentido, lingüística textual, análisis del discurso, estudios psicolingüísticos y cognitivos, sociolingüística y pragmática, entre otros).

En China, la formación de traductores profesionales había estado supeditada a la enseñanza de lenguas en licenciaturas, aunque esto cambió ligeramente en 1978, cuando se empezó la política de reforma y apertura hacia el exterior. Aparecieron en aquella época los primeros estudios de postgrado en filologías de lenguas extranjeras. Desde entonces, la traducción se ha desarrollado como línea de investigación de estos estudios. En Europa, sin embargo, desde los años 1980 y 1990, la didáctica de la traducción se ha independizado de la enseñanza de lenguas extranjeras y, actualmente, en el ámbito académico se acepta de forma generalizada que la formación en traducción debe ser impartida en una licenciatura o en estudios de postgrado (Preložníková y Toft, 2004: 83). La aplicación de esta propuesta en China es

relativamente reciente, ya que allí se inició la licenciatura en traducción en 2006 y en 2007 se creó el *Fanyi Shuoshi* (翻译硕士), Máster en Traducción e Interpretación (MTI), tomando como referencia a los modelos europeos.¹¹ En los últimos años estos estudios se van ofreciendo en muchas universidades aunque muchos proyectos todavía están en periodo de diseño y mejora.

La corta historia de la separación de la formación en traducción y en la enseñanza de lenguas extranjeras en el sistema educativo chino (en el caso de la combinación chino/español no hay separación) todavía hace que la formación de traductores esté todavía muy ligada a la enseñanza de lenguas extranjeras, lo que ha producido cierta confusión entre la traducción pedagógica y la didáctica de la traducción profesional.

Desde finales de los años 1990, algunos autores chinos empezaron a distinguir ambos conceptos, como por ejemplo Mu (1999) y Zhang (2001), profesores de traducción chino/inglés. A partir de las contribuciones de estos autores, se fueron difundiendo en China los términos *jiaoxue fanyi* (教学翻译), traducción pedagógica, y *fanyi jiaoxue* (翻译教学), didáctica de la traducción. A pesar de ello, no existe una distinción generalizada entre la traducción pedagógica y la didáctica de la traducción profesional, sobre todo porque la mayoría de los profesores de filologías de otras lenguas no distinguen entre estos conceptos. La metodología de la traducción sigue basándose en la traducción pedagógica tradicional y la didáctica de la traducción se centra casi exclusivamente en las técnicas y estrategias basadas en aspectos lingüísticos.

2.1.2. La didáctica de la traducción/interpretación

En China, a pesar de la confusión general entre el concepto de didáctica de la traducción y el de traducción pedagógica mencionados anteriormente, las actividades de formación para traductores no se han detenido, sino que se siguen desarrollando por sus propias vías. Además, este campo atrae cada día más interés por parte de los investigadores, cuyas contribuciones demuestran que la didáctica de la traducción ha avanzado mucho en tan solo unos años.

¹¹ En 2006, el Ministerio de Educación de China dio permiso para la creación de la Licenciatura en Traducción en las universidades. Las primeras universidades que la implantaron fueron: *Fudan Daxue* (复旦大学), Fudan University, *Hebei Shifan Daxue* (河北师范大学), Hebei Normal University y *Guangdong Waiyu Waimao Daxue* (广东外语外贸大学), Guangdong University of Foreign Studies. Posteriormente, también se ha aplicado este modelo a otras universidades. En 2007, la *Guowuyuan Xuewei Weiyuanhui* (国务院学位委员会), Comisión de Titulaciones Académicas del Consejo de Estado, aprobó por primera vez la creación del MTI en unas 15 universidades.

Xu, en su artículo titulado “Training Translators in China” (2005), primero repasa la historia de la formación de traductores en China y, a continuación, presenta su práctica actual a partir de los ejemplos de los programas educativos, los materiales, los métodos y la evaluación (pruebas nacionales). Finalmente, también propone sus sugerencias para la mejora de la formación de traductores. Este artículo recoge la evolución y el estado de la formación de traductores en China antes de 2006 y 2007, momento en el que se empezó a introducir la especialidad de traducción profesional en licenciaturas y maestrías, tomando como ejemplo las experiencias europeas. Aunque este artículo no puede representar el panorama completo de la formación de traductores en China, a nuestro entender, lo que presenta es sobre todo la realidad de la formación de 1978 a 2005; una realidad que sigue existiendo e influenciando los nuevos programas educativos y planes de estudios.

En todo el artículo, Xu toma como ejemplo el caso de la formación de traductores entre el chino y el inglés, que se realiza principalmente de dos maneras: *Training at school* y *Training at work*. En la primera, las asignaturas varían según los planes de estudios de diferentes centros y departamentos de lenguas extranjeras, aunque, en general, se considera que en la licenciatura, la teoría ocupa un 30% y la práctica un 70%, y en el postgrado, la teoría un 50% y la práctica un 50% (Xu, 2005: 236). La importancia de la teoría de traducción en los estudios de postgrado coincide con las respuestas recibidas en nuestras entrevistas a estudiantes de la línea de investigación en traducción de postgrados de Filología Hispánica. La segunda vía, la formación en el trabajo, aparece, según Xu (2005: 237), porque los graduados de lenguas extranjeras sólo conocen algunas teorías y técnicas básicas de la traducción y empiezan con una experiencia limitada y centrada, sobre todo, en la traducción de géneros literarios. En cuanto a los graduados de otras especialidades, aunque tienen suficientes conocimientos del ámbito de especialización, carecen de la competencia lingüística necesaria. Por lo tanto, para mejorar su competencia traductora, los graduados en lenguas extranjeras vuelven a ir a la universidad para ampliar sus conocimientos científicos, ya sea porque las empresas los envían o por su propia cuenta. Los graduados en otras especialidades van a universidades o departamentos de lenguas extranjeras para mejorar su nivel de lengua extranjera. Según Xu, los traductores formados de esta manera llegan a ser buenos profesionales.

Xu (2005: 238) clasifica los materiales de traducción publicados en China en tres tipos: enfoques lingüísticos (morfosintáctico), enfoques funcionalistas y enfoques basados en las teorías de la traducción. El manual más utilizado en las clases de traducción del chino al español, que vamos a analizar más adelante, sigue el enfoque de la lingüística

contrastiva. En cuanto a la metodología, Xu (2005: 239) indica que la traducción es una disciplina nueva en China y que no existe una metodología sistematizada. Por lo tanto, los diferentes docentes aplican diferentes métodos, manuales y formas de evaluación en función de su propia manera de entender la traducción, de modo que la cuestión de cómo enseñar sigue sin resolverse. Parece que el autor se centra en el debate sobre si enseñar teoría de la traducción, práctica o combinar teoría y práctica. Creemos que la cuestión de cómo enseñar a traducir es un tema amplio que puede ir más allá de la discusión de si centrarse en la teoría o en la práctica. Al mismo tiempo, observamos que, en cierto modo, no existen ideas unificadas sobre la metodología de la didáctica de la traducción en China, que consideramos muy importante en la formación de traductores.

El artículo de Xu aborda otras cuestiones interesantes, como la formación en interpretación, p.ej., en Beijing Foreign Studies University; la formación avanzada en traducción, p.ej., en Foreign Affairs College; y las pruebas nacionales de traducción. No profundizaremos en estas cuestiones, dado que se alejan de nuestro objeto de estudio.

Por su parte, Bo y Li, profesores de traducción entre el chino y el inglés, en su artículo titulado “Reflections on Present Study of Translation Teaching in China” (2011) repasan los avances en la didáctica de la traducción en China desde la década de 1980, que se resumen en los hitos siguientes:

- 1) El número de publicaciones sobre la didáctica de la traducción crece (28 artículos publicados entre 1980-1989, 100 entre 1990-1999 y 118 entre 2000-2006).
- 2) Se diversifican los temas de investigación. Estos temas se han extendido desde la enseñanza de la teoría y práctica de la didáctica, técnicas, estrategias y análisis de errores, hasta análisis de materiales, investigación sobre metodologías y herramientas de traducción y estudios sobre la evaluación y formación de profesorado, entre otros. Algunos autores (p.ej. Wen, 2006 y Miao, 2006) reflexionan sobre la formación de la competencia traductora en el alumno, lo que supone un cambio en los enfoques tradicionales centrados en la autoridad del profesorado.
- 3) Los investigadores son más conscientes de la importancia de la teoría, con publicaciones de *Zhongguo Fanyixue Yanjiu* (中国翻译教学研究), *Translation Teaching in China* (Mu, 1999); *Zhongguo Ying-Han Fanyi Jiaocai Yanjiu 1949-*

1998 (中国英汉翻译教材研究 1949-1958), *English Chinese Translation Textbooks in China (1949-1998)* (Zhang, 2001); *Fanyi Jiaoxue: Lilun yu Shiwu* (翻译教学: 理论与实务), Didáctica de la traducción: teoría y práctica (Liu Miqing, 2003); *Kouyi Lilun yu Jiaoxue* (口译理论与教学), Teoría y didáctica de la interpretación (Liu Heping, 2005); *Woguo Fanyi Zhuanye Jianshe: Wenti yu Duice* (我国翻译专业建设: 问题与对策), Construction of Translation Major in China: Problems and Suggested Solutions (Zhuang, 2007).

En el mismo artículo, Bo y Li también indican algunos de los problemas existentes: la investigación se basa principalmente en la experiencia personal y carece de un marco teórico; se observa una ausencia de estudios interdisciplinarios (traducción relacionada con estudios de psicología, pedagogía, informática, etc.); y los métodos de investigación se centran en reflexiones y resúmenes de experiencias y presentan escasos estudios empíricos. En nuestra opinión, esto se debe fundamentalmente a la corta historia de la investigación sobre la didáctica de la traducción profesional y a la poderosa influencia de la lingüística aplicada. Los autores y las publicaciones que mencionan Bo y Li en su artículo, presentan reflexiones sobre nuevos enfoques de la didáctica de la traducción, diferentes a los enfoques tradicionales basados sobre todo en la lingüística. Además, estas voces nacen con un claro respeto hacia la actualidad cambiante y aportan fundamentos para la creación de un nuevo sistema para la formación de traductores/intérpretes profesionales.

En relación con esto, recientemente en China ha empezado la didáctica de la traducción profesional moderna con la creación de licenciaturas y postgrados en traducción en 2006 y 2007 tomando como referencia los modelos europeos. Estos estudios se han empezado a implantar, aunque encontrar un modelo de adaptación al contexto chino que tenga en cuenta las peculiaridades de la lengua y cultura es todavía un reto desde el punto de vista de la universidad china. Sin embargo, no cabe duda de que la tendencia actual es la formación profesional en traducción. Hasta el año 2011, 42 universidades consiguieron el permiso para ofrecer licenciaturas en traducción y 158 universidades contaban con ofertas de maestría en traducción.¹²

Al mismo tiempo, vemos que existen numerosas dificultades para la aplicación de los nuevos modelos: aclaración general de los conceptos de traducción pedagógica y didáctica de la traducción entre los docentes y alumnos de lenguas y de traducción, mejora en los sistemas educativos y planes de estudios, definición de objetivos

¹² Información obtenida a través de la página web de *Translators Association of China*.

pedagógicos, elaboración de materiales, investigación sobre la metodología, ampliación de lenguas extranjeras para la traducción (de inglés, francés, ruso, alemán, japonés y coreano a más lenguas), formación de profesorado, etc. La institución que promueve la aplicación de estos modelos y trata de resolver los problemas mencionados es el *Quanguo Fanyi Zhuanye Yanjiusheng Jiaoyu Zhidao Weiyuanhui* (全国翻译专业学位研究生教育指导委员会), China National Committee for MTI Education (CNMTI).¹³

Estos estudios que hemos mencionado están casi exclusivamente dedicados a la traducción entre chino, inglés, francés, y pocas lenguas extranjeras más. El español todavía no está incluido en el nuevo MTI. Además, se enseña casi una única lengua extranjera y en la práctica sólo se traduce entre la primera lengua extranjera y la lengua china, lo que es diferente a España donde se enseña la traducción de la primera y la segunda lenguas extranjeras a la lengua materna, y donde los alumnos de traducción manejan como mínimo dos o tres lenguas. En nuestra opinión, eso se debe a la distancia entre las lenguas (cercanas o lejanas), cuestión que ampliaremos en el capítulo 7 dedicado al marco teórico.

Debido a la corta historia de los estudios sobre traducción en general y los escasos estudios sobre traducción entre el chino y el español, hay pocos profesores formados en traducción/interpretación entre estas dos lenguas (Luo, 2010). En la práctica de la traducción profesional, vemos que, por un lado, está trabajando cualquier persona que tenga una mínima formación en español y, por el otro, que los traductores productivos y cualificados son los filólogos de la lengua española. Esta información se basa, por una parte, en la evolución y situación actual de la oferta educativa que hemos analizado anteriormente (no hay ningún otro tipo de oferta que pueda competir con la Filología Hispánica) y, por la otra, en los resultados de los cuestionarios distribuidos en diferentes agencias de traducción, como veremos en el capítulo 10. A causa de motivos diversos (sistema educativo o remuneración, entre otros), esos traductores profesionales no imparten clases en la universidad. En cuanto a la teoría, su función se vislumbra, pero no estimula de forma significativa el interés de los profesionales del español. La investigación de la teoría de la traducción se deja de manera exclusiva en manos de los profesores de traducción entre el chino y el inglés. En las clases de traducción chino/español se explica poca teoría de la traducción, por no decir nada. No existen estudios empíricos sobre el desarrollo de la competencia traductora. Para muchos docentes y alumnos, un filólogo en español se forma como buen

¹³ Para más información véase: <http://www.cnmti.com>

traductor/intérprete traduciendo. Las facultades brindan la oportunidad de hacer prácticas reales de traducción e interpretación a los alumnos de cursos superiores de licenciatura y de postgrado.

A continuación profundizaremos en la formación de la traducción entre el chino y el español para conocer mejor el estado de la cuestión de este tema más concreto.

2.2. La didáctica de la traducción e interpretación chino/español

Como hemos mencionado anteriormente, la formación en traducción entre el chino el español sólo se encuentra en las ofertas de licenciatura y postgrado de Filología Hispánica. En este apartado nos centramos en estos estudios.

2.2.1. Formación en traducción e interpretación chino/español en estudios de licenciatura

Los crecientes contactos entre China y los países hispanohablantes han incrementado enormemente la oferta laboral de traductores/intérpretes, lo que ha hecho aumentar también las ofertas de formación para traductores profesionales del español. Sin embargo, en China, no existe la licenciatura en traducción chino/español y la formación especial para la traducción se imparte principalmente en cursos superiores de Filología Hispánica en tres asignaturas: *Xi yi Han* (西译汉), traducción del español al chino, *Han yi Xi* (汉译西), traducción del chino al español, y *kouyi* (口译), interpretación.

Estas asignaturas se destinan tanto a formar traductores e intérpretes como a desarrollar las diferentes competencias lingüísticas del español. Todas estas asignaturas tienen una duración de entre uno y dos semestres con 2-4 horas semanales de clase. Los autores de los pocos manuales¹⁴ de estas asignaturas de traducción son profesores de español con mucha experiencia docente. La mayoría de dichos manuales se basan en el enfoque de la lingüística contrastiva. Aunque se han publicado muchas ediciones nuevas en los últimos años, notamos que algunos no han realizado cambios, de modo que en realidad siguen presentando los mismos métodos de la primera edición.

¹⁴ *Curso de traducción del español al chino- Xi-Han Fanyi Jiaocheng* (西汉翻译教程), Sheng (2005/2011); *Nuevo curso de traducción del chino al español- Xinbian Han-Xi Fanyi Jiaocheng* (新编汉西翻译教程), Zhao (1999/2010); *Interpretación de español-Xibanyayu Kouyi* (西班牙语口译), Chang (2007).

En cursos avanzados (tercero y cuarto) se presta más atención a la capacidad de traducir del alumno, es decir, al desarrollo de su «competencia traductora». Eso queda reflejado en la prueba de nivel 8, donde hay un ejercicio de traducción de un párrafo al chino y otro al español. Estos ejercicios en total equivalen a 30 de los 100 puntos del examen escrito. Sin embargo, los puntos de evaluación se centran en gramática, léxico, sintaxis, estilo, etc., y no tienen en cuenta los factores contextuales, interculturales y funcionalistas. Esto también refleja las influencias de los manuales.

Además, hay que resaltar que actualmente no hay suficientes profesores de traducción e interpretación para cubrir la demanda existente; por un lado, la joven generación docente, que representa el mayor porcentaje del profesorado, no posee suficiente formación ni práctica en traducción; por el otro, los profesores experimentados, siguen los mismos métodos de hace décadas, basándose casi exclusivamente en el método de gramática-traducción. Algunas universidades con escasez de personal, como Sichuan International Studies University o Dalian University of Foreign Languages, entre otras, complementaron sus cursos promoviendo convenios con universidades extranjeras para que sus alumnos cursaran el tercer o cuarto año en el exterior, donde tienen la posibilidad de desarrollar mejor las habilidades de comprensión y expresión oral y compensar la pérdida de formación en traducción con una mejora de la competencia en la lengua extranjera.

Vemos que, hoy, esta cuestión está cada día más supervisada por el Grupo de la Comisión Orientadora y la ACEIEP, y las universidades van adquiriendo conciencia de la necesidad de formación del profesorado, estableciendo proyectos a medio y largo plazo. En 2008, la ACEIEP organizó el Primer Congreso de Traducción entre el chino y el español, que se centró en los siguientes temas: competencia traductora de la traducción directa e inversa, asignaturas de la traducción directa e inversa, la lingüística contrastiva (chino y español) y la interpretación de español. Fue un evento importante que por primera vez elevó la imagen de la traducción chino/español dentro de los estudios de la Filología Hispánica. Las diferentes universidades enviaron a sus profesores a participar en este evento. Al mismo tiempo, algunas universidades también promueven y facilitan la formación en traducción de sus profesores en otras universidades dentro y fuera de China. Esta formación incluye cursos de corta duración (asistencia a escuelas de verano) o estudios de postgrado (p.ej., mi situación de profesora en excedencia para poder realizar estudios doctorales de traducción en la Universitat Autònoma de Barcelona).

2.2.2. Formación en traducción e interpretación chino/español en estudios de postgrado

Hemos mencionado anteriormente que algunas universidades chinas se inspiraron en el modelo europeo de MTI para crear maestrías a partir del 2007. Sin embargo, la lengua española todavía no está incluida en estos estudios. Del total de las 11 universidades con estudios de *Xibanyayu Yuyan Wenxue Shuoshi* (西班牙语语言文学硕士), Maestría en Filología Hispánica, en la tabla 3 presentada en el capítulo 1, vemos que hay 6 que ofrecen líneas de investigación en traducción e interpretación entre chino y español. Estas universidades son: *Beijing Waiguoyu Daxue* (北京外国语大学), Beijing Foreign Studies University; *Beijing Yuyan Daxue* (北京语言大学), Beijing Language and Culture University; *Shanghai Waiguoyu Daxue* (上海外国语大学), Shanghai International Studies University; *Jilin Daxue* (吉林大学), Jilin University; *Tianjin Waiguoyu Daxue* (天津外国语大学), Tianjin Foreign Studies University; y *Xi'an Waiguoyu Daxue* (西安外国语大学), Xi'an International Studies University.

Aunque el postgrado no constituye el objeto principal de esta tesis, consideramos que es interesante conocer la realidad de la docencia de la traducción entre el chino y el español en estos estudios. Recogimos los datos oficiales publicados en las páginas webs de las seis universidades mencionadas anteriormente que imparten el estudio de postgrado en traducción. Para complementar esta información, diseñamos un cuestionario (véase el Apéndice V) y lo remitimos a estas universidades. Como no recibimos respuesta, al final, ajustamos el cuestionario y realizamos entrevistas informales con algunos alumnos que han participado en estos estudios¹⁵ con las preguntas de 5 a 13 en la siguiente tabla.

1. Fecha de creación de su facultad.
2. Fecha de creación de estudios de Postgrado en Traducción.
3. ¿Su facultad se ha incorporado al proyecto de MTI (Máster en Traducción e Interpretación)? En el caso afirmativo, indique la fecha.
4. ¿Sabe cuáles son los objetivos del Postgrado en Traducción?
5. Duración del postgrado.
6. Nombre de la titulación.

¹⁵ Alumnos de Beijing Foreign Studies University, Tianjin Foreign Studies University y Xi'an International Studies University.

7. Plazas, número de estudiantes matriculados en la línea de traducción.
8. ¿Cuáles son las asignaturas relacionadas con la traducción/interpretación?
9. Los principales materiales y recursos docentes.
10. Evaluación.
11. ¿Cuáles son los principales destinos de los graduados?
12. Profesorado: formación del profesorado, proporción de profesores chinos y extranjeros
13. ¿Se organizan conferencias nacionales e internacionales relacionadas con la traducción?

Según las tres respuestas recibidas, postulamos las siguientes conclusiones.

La mayoría de los materiales que se utilizan en las asignaturas de traducción e interpretación son occidentales, con Vázquez Ayora (1977), García Yebra (1984) y Newmark (1988) como principales representantes, mientras que sólo algunos pocos son de autores chinos que, además, coinciden con los materiales empleados en la licenciatura.

La titulación que obtienen los alumnos en todas estas universidades es *Xibanyayu Yuyan Wenxue Shuoshi* (西班牙语语言文学硕士), Maestría en Filología Hispánica, sin mencionar la línea de traducción. Vemos otra vez que el estatus de la traducción es inferior frente a las poderosas lingüística y literatura.

Durante el periodo de estudios de postgrado (2-3 años), los alumnos cursan asignaturas generales (educación física, informática, literatura china, etc.) y asignaturas específicas que imparten los docentes de la facultad de español. Estas asignaturas más relacionadas con el español son: prensa en español, comprensión audiovisual de noticias, redacción, literatura latinoamericana, interpretación, traducción directa e inversa y estudios interculturales; asignaturas que coinciden con las que se imparten en cursos superiores de licenciatura. De las clases de traducción se encargan profesores chinos con elevada formación en español, quienes suelen pasar una lista de bibliografía en la que los teóricos occidentales ocupan una mayor parte y las explicaciones en clase se centran en casos basados en los enfoques lingüísticos y textuales. La teoría de la traducción se trata escasamente. No hay seminarios o conferencias de traducción impartidas por profesores extranjeros. Esto se debe a que

se considera que la traducción no tiene teoría y una buena traducción/interpretación se consigue a través de una práctica incesante. Lo inadecuado de este tópico se va probando con el tiempo, especialmente después de haber tenido amplios intercambios académicos con Occidente. Hoy en día es muy necesaria la investigación de la teoría y la formación para la traducción profesional. Muchas universidades han establecido convenios con otras universidades (p.ej., Beijing Foreign Studies University, Tianjin Foreign Studies University, y la Universitat Autònoma de Barcelona) para que sus alumnos puedan estar un año fuera de China como intercambio para adquirir formación en traducción.

En resumen, en este capítulo hemos indicado que la formación para la traducción profesional es un estudio joven a escala mundial, sobre todo si lo comparamos con otros estudios. Además, debido a su estrecho vínculo con las lenguas, durante mucho tiempo ha existido cierta confusión entre la traducción pedagógica y la didáctica de la traducción. Esto sigue siendo una realidad bastante generalizada en China. Debido a la globalización y al aumento de los intercambios internacionales, la necesidad de formar a traductores profesionales va creciendo, lo que abrió la puerta a la creación de nuevos estudios de licenciatura y postgrado en traducción (2006, 2007). Esto marcó la nueva era moderna de la didáctica de la traducción profesional en China. Sin embargo, estos nuevos modelos están todavía en periodo de desarrollo y el idioma español no está incluido en estos estudios. En un sentido general, faltan estudios empíricos sobre la traducción profesional chino/español. La formación de traducción chino/español todavía está supeditada a la de los estudios de Filología Hispánica. Repasando la situación actual de la formación en traducción chino/español en estudios de licenciatura y postgrado observamos que los principales problemas en estos estudios son: la distinción entre la traducción pedagógica y la didáctica de la traducción profesional, la formación de profesorado en traducción, la elaboración de planes de estudios, el desarrollo de metodologías pedagógicas, la confección de materiales de traducción, etc.

Teniendo en cuenta nuestro objeto de estudio y nuestro objetivo de diseñar una propuesta para la didáctica de la traducción chino-español, puede ser de gran interés mirar qué es lo que actualmente pasa en la formación de la traducción del chino al español (chino-español), haciendo hincapié en la realidad de la cuestión de la direccionalidad de la didáctica (la traducción inversa), tema que vamos a desarrollar en el siguiente capítulo.

Capítulo 3. La didáctica de la traducción inversa chino-español en China

En China la traducción se refiere tanto a la traducción a la lengua materna como la traducción hacia la lengua extranjera. Es decir, la traducción directa y la traducción inversa tienen la misma importancia. En la formación de traductores e intérpretes se imparten asignaturas hacia las dos direcciones, aunque todavía no existen estudios empíricos sobre la relación entre la direccionalidad y la competencia traductora en el caso de combinaciones con la lengua china.

En Occidente, aunque los estudios sobre traducción directa son mucho más numerosos, en los últimos años ha surgido un número significativo de publicaciones sobre traducción inversa, especialmente en relación con la didáctica.¹⁶ Sin embargo, hay muy pocos estudios que se centren en las peculiaridades de la lengua china y la mayoría se basan en lenguas europeas. En China, los pocos autores que empiezan a reflexionar sobre esta cuestión se dedican exclusivamente a la traducción del chino al inglés, p.ej., Hu (2006) y Wang (2011).

3.1. *Yichu* (译出), traducir hacia fuera o traducción inversa

Los traductores chinos tradicionalmente traducen tanto al chino como hacia lenguas extranjeras, aunque en la práctica estas dos direcciones no siempre están equilibradas. Sin embargo, una realidad que no se puede negar es que hoy en día la traducción del chino hacia lenguas extranjeras es una práctica que se ha extendido en gran medida (Wang, 2011). Wang también indica que en China los conceptos de «direccionalidad» y de «directa» e «inversa» no tienen una aceptación general. Se habla de *yiru* (译入), traducir hacia dentro, entendido originalmente como traducir de otras lenguas hacia el chino para aprender y sacar lo bueno de las culturas extranjeras; mientras que *yichu* (译出), traducir hacia fuera, se refiere a traducir del chino hacia otras lenguas, con la finalidad de divulgar lo bueno de la cultura china a países extranjeros. Wang señala que *yiru* y *yichu* pueden ser más o menos los equivalentes de «traducción directa» y «traducción inversa» respectivamente; términos que se usan habitualmente en español y que gozan de mayor aceptación en Occidente. De hecho, para la traducción

¹⁶ Beeby (1996 y 2003), Kelly (2003), Pokorn (2003 y 2005), Lorenzo (1999), Yuste Frías (2005), Grauwinkel y Neuzig (2007), Wimmer (2011).

inversa, existe otro término en chino: *waiyi* (外译), traducir hacia el extranjero. Por lo tanto, vemos que en China la direccionalidad de la traducción se define en relación con la lengua china, es decir, si se traduce desde o hacia el chino, sin preocuparse por la lengua materna del traductor. Sin embargo, *yiru* (译入), traducir hacia dentro, y *yichu* (译出), traducir hacia fuera, o *waiyi* (外译), traducir hacia el extranjero, utilizados en el discurso contemporáneo sobre la traducción china a menudo se refieren a la traducción al/del chino por traductores nativos chinos.

El hecho de traducir más hacia el chino o hacia una lengua extranjera varía según diferentes factores políticos y económicos. La cuestión de la direccionalidad atrajo la atención del mundo académico en China en la década de 1980, cuando se inició la etapa de Reforma y Apertura hacia el exterior, y un acalorado debate ha surgido especialmente en los últimos años sobre esta cuestión, en el que profundizaremos en el marco teórico. Wang (2011: 902-905) también indica que desde los años ochenta hasta el presente la importancia de *yichu* en China se debe a varios motivos como por ejemplo, los investigadores, estimulados por los logros de la economía china y «el sentido tradicional de ser herederos de un patrimonio cultural superior» empiezan a pensar en la necesidad de «llevar hacia fuera» la esencia de la cultura china.

El crecimiento de los contactos entre China y otros países ha conllevado una amplia demanda de traducción, tanto directa como inversa. Como numéricamente hay más traductores chinos que dominan lenguas extranjeras que traductores extranjeros que dominen la lengua china (como pasa con casi todas las combinaciones lingüísticas, incluso entre el chino y el japonés o coreano que son lenguas cercanas), los traductores extranjeros son insuficientes para cubrir las demandas del mercado en China. Este mercado se extiende desde la cultura hasta muchos otros ámbitos, como son la economía y la política.

En la actualidad, con el fin de darse a conocer, existe un gran interés por parte del gobierno chino en promover el *zouchuqu* (走出去), ir hacia fuera,¹⁷ traduciendo China hacia lenguas extranjeras, incluido el español. De esta tarea se encargan principalmente traductores chinos, es decir, se lleva a cabo mediante la traducción inversa, aunque no negamos la colaboración de traductores nativos. Para los chinos, el trabajo de estos nativos también forma parte de *yichu* (译出), traducir hacia fuera, o

¹⁷ Es una estrategia formulada por el gobierno chino a mediados de la década de 1990 y que ha ido ganando importancia en el siglo XXI. Tiene el objetivo de hacer entrar en el mercado internacional los productos chinos, así como servicios, capital, tecnología, mano de obra, gestión, empresas, etc.

de *waiyi* (外译), traducir hacia el extranjero, ya que estos términos de direccionalidad en chino, se centran en la lengua china y no dan mucha importancia a la lengua materna del traductor.

Beeby (1998: 63-64) indica que en Occidente la direccionalidad de la traducción se define en relación con el traductor, según si se trabaja de una lengua extranjera hacia su lengua materna (traducción directa) o al revés, hacia la lengua extranjera (traducción inversa). Señala que en los países de habla inglesa, al hablar de traducción, se entiende normalmente «traducción a la lengua materna», igual que en muchos países con lenguas mayoritarias; p.ej., en España, también hay bastante más tradición de la traducción directa que de la inversa. Hasta hace poco, los traductólogos en general han centrado su investigación en la traducción directa, considerada la dirección «natural». Sin embargo, a raíz de la necesidad de la traducción inversa en el mercado globalizado, se empieza a estudiar esta dirección de manera específica.

Wang (2011: 897) indica que China tiene una larga historia en la traducción del chino hacia otras lenguas, y que hoy en día se practica más que nunca. Sin embargo, la direccionalidad, tal como se entiende en Occidente, es una noción hasta ahora ignorada en gran medida en el país. De hecho, el ámbito de direccionalidad de traducción todavía no se ha estudiado en China.

Observamos que los términos relativos a la cuestión de la direccionalidad son levemente diferentes en China y en Occidente. En nuestro caso, nuestra investigación trata de establecer una didáctica específica para la traducción chino-español en China. Creemos que el término traducción inversa puede encajar más en nuestro estudio, por lo que en este trabajo adoptamos este término.

3.2. La traducción inversa chino-español en la oferta educativa

La formación en traducción inversa se ofrece solamente en licenciaturas y postgrados. Anteriormente, ya hemos comentado que la actividad traductora en China siempre ha sido entendida como bidireccional y la formación también incluye la traducción directa y la inversa.

En la licenciatura, puesto que no existe una distinción entre la traducción pedagógica y la didáctica de la traducción, la traducción inversa se considera tanto una consolidación de los conocimientos lingüísticos como una vía para formar a traductores profesionales. La traducción inversa se imparte normalmente en cursos de

tercero o cuarto y dura un semestre o dos dependiendo de la facultad. En la tabla 4 tenemos una lista de las horas dedicadas a las asignaturas de traducción directa e inversa, basada en la información de 16 universidades. Esta tabla se basa en un estudio no publicado realizado por los profesores de español Zheng, et al. (2011) de Beijing Foreign Studies University.

Tabla 4. Horas y distribución en el curso de las asignaturas de la traducción directa e inversa

Asignaturas	Horas semanales	Distribución		Número de universidades
		Curso	Semestre	
Traducción directa	2	3er curso	1er y 2º semestre	6
	2	3er curso	1er semestre	4
	3	3er curso	1er semestre	1
	2	3er curso	2º semestre	3
	2	4º curso	1er semestre	2
Traducción inversa	2	3er curso	2º semestre	6
	2	4º curso	1er y 2º semestre	4
	2	4º curso	1er semestre	4
	4	4º curso	1er semestre	1
	2	4º curso	2º semestre	1

Observamos que en la práctica de la didáctica, parece que se presta tanta atención a la traducción inversa como a la directa, ya que las horas dedicadas a estas dos asignaturas están más o menos equilibradas (directa, 792 horas; inversa, 720 horas¹⁸). La mayoría de las universidades imparten la traducción directa en el tercer curso y la inversa en el cuarto curso, aunque existen pequeñas diferencias según el plan de estudios de cada universidad.

A nivel de postgrado, según los resultados de las entrevistas con alumnos de postgrado en el capítulo 2, parece que en general, no existe una distinción clara entre la traducción directa y la inversa, ni en la teoría ni en la práctica, y aunque en la práctica parece que domina la traducción directa, sólo en contadas situaciones se enseña la inversa. Vemos que esto es diferente a lo que se hace en la licenciatura, donde se separan las dos direcciones en dos asignaturas impartidas en diferentes periodos del curso. No existen manuales específicos dedicados a estos estudios. Los

¹⁸ La suma de las horas de las 16 universidades (18 semanas/semestre).

libros recomendados por los profesores son principalmente libros publicados en China o fuera sobre la teoría de la traducción. Esto es uno de los motivos por los que las reediciones de manuales se centran en la traducción directa y en la interpretación.

Las plazas para estos estudios de postgrado en traducción son limitadas y no cubren la demanda del mercado. Según las cifras oficiales correspondientes a los últimos 3 años (2010, 2011 y 2012) publicadas en las páginas webs de las universidades que imparten estos cursos (6 universidades mencionadas en el capítulo 2), vemos que se forman unos 10 alumnos en postgrado en traducción entre el chino y el español anualmente en toda China. Creemos que hasta hoy en día, la formación a nivel de licenciatura ha sido la principal vía para preparar a traductores que ejercen la traducción inversa chino-español. Nos vamos a centrar en esta vía, ya que nuestro objetivo consiste en diseñar una propuesta pedagógica para la iniciación de la didáctica de la traducción inversa del chino al español en la licenciatura y además, las cifras de alumnos de postgrado son realmente bajas y poco significativas.

En este sentido, puede ser de gran utilidad saber cómo se forma a los estudiantes en la traducción inversa y cuáles son los métodos empleados, no sólo en los programas educativos sino también en la práctica docente. Analizaremos los datos concretos de las actividades formativas más adelante, a través de un estudio de caso. En este capítulo nos centraremos en los materiales docentes utilizados en las facultades de filología para enseñar la traducción inversa chino-español. En primer lugar, identificaremos los manuales más utilizados en estos centros, ya que reflejan en cierta manera los métodos y propuestas pedagógicas más representativos para la didáctica de la traducción del chino al español.

3.3. Materiales docentes para la traducción inversa chino-español

Como ya hemos mencionado anteriormente, en China la traducción inversa ha sido muy importante en muchos ámbitos y lo es especialmente en la actualidad, ya que con el fin de darse a conocer, existe un gran interés por parte del gobierno chino en traducir hacia lenguas extranjeras, incluido el español. El mercado laboral es amplio y creciente. Sin embargo, en la formación, los materiales y los métodos utilizados para la traducción inversa chino-español han sido muy poco renovados, sobre todo en comparación con las recientes reediciones de manuales de interpretación y de traducción directa. La enseñanza de la traducción del chino al español sigue tomando como referencia principal el manual de Zhao (1999), *Nuevo curso de traducción del chino al español- Xinbian Han-Xi Fanyi Jiaocheng* (新编汉西翻译教程).

Hay pocos materiales sobre la enseñanza de la traducción del chino al español y el manual de Zhao (1999) es el único publicado en China y el que se utiliza más. Es un manual que se basa principalmente en los métodos de la lingüística contrastiva y que obvia el enfoque comunicativo. Al decir esto no queremos negar la importancia de la lingüística, ya que la traducción es una actividad posible gracias en cierta manera a los universales lingüísticos. No obstante, la traducción no es sólo una actividad lingüística, sino un proceso de comunicación donde intervienen diferentes factores. En cursos de formación de traductores no basta solamente con la descripción comparativa de las lenguas, sino que también se requiere el análisis de los elementos extralingüísticos, necesidad que se percibe especialmente hoy en día, tal como señala Snell-Hornby al final de los años ochenta (1988/1995:134-135),

[W]ith the present international and economic developments and the breathtaking pace of technological progress, the job profile of the translator is undergoing rapid changes, demanding not only language competence but also a wide range of cultural and encyclopedic knowledge and above all a high degree of subject area expertise.

Sintetizando, en este capítulo hemos repasado los términos que se utilizan en China y en Occidente para hablar sobre la direccionalidad de la traducción. Finalmente, hemos justificado nuestra adopción del término de traducción inversa para nuestro trabajo, ya que indica claramente que se traduce hacia la lengua extranjera y se adecua a nuestro objetivo de enseñar a traducir a la lengua extranjera (del chino al español).

Hemos hecho un breve repaso de la oferta educativa que hay en China sobre la traducción inversa del chino al español, cuya presencia se centra en la licenciatura. En este capítulo hemos descrito los rasgos principales de esta oferta: su función en la licenciatura de Filología Hispánica, su posición frente a la traducción directa y su distribución en el curso, con el fin de dar a conocer la información general de los programas educativos. Nos interesa también cómo se enseña, es decir, qué es lo que pasa realmente en las clases de traducción inversa; un aspecto que exploraremos más adelante a partir de un estudio de caso.

Para conseguir más información general sobre la didáctica de la traducción del chino al español, tenemos que fijarnos en el único manual publicado en China en este campo. Ha habido dos versiones de este manual (Zhao, 1988 y 1999): la primera se utilizó en las universidades entre 1988 y 1999, y la segunda empezó a ser la referencia principal a partir de 1999. Esta última ha tenido dos ediciones nuevas en los años 2007 y 2010, pero sin cambios de contenido, y es una muestra representativa de los métodos usados en el campo de la traducción inversa en China.

En nuestra opinión, son necesarias nuevas voces y propuestas en este campo. Para llegar a nuestra propuesta, consideramos relevante conocer qué es lo que se explica en el manual y quién es el autor, así como el contexto relacionado con la redacción del manual, informaciones que ampliaremos en el siguiente capítulo.

Capítulo 4. Manual de traducción inversa chino-español

Para la formación en traducción inversa, el único manual publicado en China continental y que además tiene una gran presencia en las universidades es el *Nuevo curso de traducción del chino al español- Xinbian Han-Xi Fanyi Jiaocheng* (新编汉西翻译教程) (Zhao, 1999/2010). Para su autor, la didáctica de la traducción forma parte de la enseñanza de lenguas extranjeras y constituye una herramienta fundamental para enseñar lenguas, «la práctica demuestra que la didáctica de la traducción es innegable en la enseñanza de lenguas extranjeras, y además, su función es insustituible» (Zhao, 1999/2010: 3).¹⁹ Asimismo, el autor también considera que es una formación necesaria para la gente que se dedica a la traducción profesional. Según Zhao, la didáctica de la traducción sirve para la enseñanza de lenguas y parece que, para él, la primera se subordina a la segunda. Creemos que esto coincide con los objetivos de los programas educativos y planes de estudios de los estudios de Filología Hispánica en China.

Nuestra investigación se dedica a diseñar una nueva propuesta pedagógica de acuerdo con la demanda actual del mercado profesional. Antes de todo, puede ser relevante examinar detalladamente la propuesta tradicional empleada por excelencia en China para saber si se puede ajustar o si hace falta una renovación y cambios profundos dependiendo de las necesidades reales. Empezaremos con un análisis del discurso del manual de Zhao (1999/2010), que creemos que nos puede aportar otro tipo de información general sobre la didáctica de la traducción del chino al español. El análisis incluye factores extratextuales relacionados con el autor y factores intratextuales (Nord, 1991), sobre todo centrados en el contenido del libro. En el capítulo 10 de la tercera parte, evaluaremos la recepción de este manual por parte de estudiantes en formación a través del estudio de caso en SISU.

4.1. Biografía del autor

En la contraportada del manual *Nuevo curso de traducción del chino al español: Xinbian Han-Xi Fanyi Jiaocheng* (新编汉西翻译教程) (1999/2010), encontramos una breve biografía del autor Zhao. Nació en 1935 en Baoding, en la provincia china de

¹⁹ 实践证明，翻译教学在外语教学中是不可排斥的，其作用也是无法代替的。

Hebei. Entre 1955 y 1959, realizó estudios de Filología Hispánica en *Beijing Waiguoyu Xueyuan* (北京外国语学院), Instituto de Lenguas Extranjeras de Beijing (la actual Beijing Foreign Studies University). En los dos años posteriores, estudió un *Gaoji Fanyi Ban* (高级翻译班), curso superior de traducción, organizado por la Facultad de Español del mismo instituto. Desde 1961 hasta 1964, trabajó como traductor de chino/español en el Ministerio de Asuntos Exteriores de China. Desde 1964 a 1996, trabajó como profesor de español en la misma universidad donde estudió.

Vemos que la formación de español y de traducción que realizó Zhao tuvo lugar entre los años 1955 y 1964, periodo en el cual la traducción se situaba tanto en China como en Occidente como un saber aplicado dentro de la lingüística. La actividad de la traducción también estaba sistematizada por los enfoques lingüísticos de esta época, partiendo de la lingüística estructural saussuriana y de la lingüística contrastiva.

En su carrera docente, las asignaturas que ha impartido son principalmente: lectura intensiva y extensiva, gramática, traducción del chino al español y del español al chino, teoría y práctica de la traducción, lingüística contrastiva del chino y del español, etc. Creemos que la práctica docente se convierte en una base importante para algunas de sus publicaciones. Por ejemplo, dos de sus libros publicados, *Comparación bilingüe entre el chino y el español- Hanyu Xibanyayu Shuangyu Bijiao* (汉语、西班牙语双语比较) (1999) y *Nuevo curso de traducción del chino al español- Xinbian Han-Xi Fanyi Jiaocheng* (新编汉西翻译教程) (1999/2010) siguen siendo importantes referencias en la enseñanza del español en China.

Hay que destacar su participación en la preparación del diccionario *Nuevo Diccionario del Chino al Español- Xin Xi-Han Cidian* (新西汉词典) (1982) entre los años 1978 y 1981. En nuestra opinión, ese trabajo contribuyó al enriquecimiento de su amplio vocabulario en español, que luego desarrolló en su manual de *Nuevo curso de traducción del chino al español*, donde aporta un módulo para explicar cómo traducir palabras al español.

Dentro de su labor como traductor, hay que mencionar su participación en la traducción de *Obras Escogidas de Mao Tse-Tung- Mao Zedong Xuanji* (毛泽东选集). Entre los años 1967-1968 y 1976-1977, Zhao fue asignado al grupo de español de *Zhonggong Zhongyang Ma En Lie Si Zhuzuo Bianyiju* (中共中央马恩列斯著作编译局), Buró de Compilación y Traducción de Obras de Marx, Engels, Lenin y Stalin de la Comisión Central del Partido Comunista de China. Observamos que esa experiencia

queda reflejada en su manual *Nuevo curso de traducción del chino al español*, donde una gran cantidad de ejemplos vienen de las obras de Mao.

También como traductor, Zhao ha traducido al chino obras literarias en español, entre ellas, algunos prefacios escritos por Borges y novelas cortas latinoamericanas.²⁰

En conclusión, podemos afirmar que Zhao es un gran hispanista, docente y traductor con una larga y dilatada experiencia de la lengua china y española. También es un experto en la lingüística contrastiva, lo que queda reflejado en su manual *Nuevo curso de traducción del chino al español*. Sin embargo, ¿la competencia lingüística así como la equivalencia dinámica que postula el autor pueden resolver todos los problemas de la traducción? Veamos qué dice el manual.

4.2. El *Nuevo curso de traducción del chino al español*

4.2.1. Consideraciones generales

Este manual es un trabajo laborioso y ha sido y sigue siendo una referencia importante para la enseñanza de la traducción del chino al español. En él se hace evidente que el autor ha leído a muchos lingüistas y traductólogos. Zhao ofrece muchos conocimientos traductológicos y lingüísticos, sobre todo de la lingüística contrastiva; sin embargo, cabe señalar que es difícil encontrar las referencias intertextuales en este manual. Aunque a veces se citan textos originales de los teóricos, muchas otras veces las referencias están mezcladas y clasificadas sin ningún criterio unificado. Además, hemos detectado problemas en la búsqueda de equivalentes en español de algunos términos que utiliza el autor al referirse a las teorías y en la convalidación de algunos ejemplos que pone.

La primera edición del *Nuevo curso de traducción del chino al español- Xinbian Han-Xi Fanyi Jiaocheng* (新编汉西翻译教程) se publicó en el año 1999, la segunda, en 2007, y la tercera, en 2010; todas sin cambios de contenido. Tal como hemos mencionado anteriormente, es el único manual publicado que se utiliza actualmente en las facultades de español en China y proviene del anterior manual del mismo autor, llamado *Curso de traducción del chino al español- Han-Xi Fanyi Jiaocheng* (汉西翻译教程), publicado en el año 1988.

²⁰ Prefacios como “Macedonio Fernández de Borges”, entre otros; novelas cortas, como “La sequía” de Salazar Herrera.

En el prefacio del nuevo libro, Zhao (1999/2010: i) menciona que, basándose en la versión anterior, ha hecho grandes cambios y ampliado los contenidos del nuevo manual. Las nuevas aportaciones son: el primer módulo, «Conocimientos básicos de la Traductología», resultados de la teoría y práctica de la traducción en el final del siglo XX dentro y fuera de China y nuevos ejemplos de la traducción del chino al español. Los cambios suponen la reducción del número de módulos incluyendo su contenido en el resto de módulos, y la renovación de los contenidos de los módulos del anterior manual. Ha añadido una nueva introducción para cada módulo intentando basarse en conocimientos multidisciplinares como la traducción, la gramática, la lingüística contrastiva y la semiótica. Ha cambiado el 50% de los ejemplos. Hay más variedad en los tipos de ejercicios. El séptimo y último módulo es completamente nuevo y explica la traducción textual con ejemplos. A pesar de los cambios, sigue dominando la lingüística contrastiva y los ejercicios de traducción gramatical y no hemos observado relación entre la parte teórica en el primer módulo y los otros módulos prácticos.

Dada la falta de continuidad entre las dos partes, hemos decidido llevar a cabo el análisis del contenido del manual en dos partes: la práctica (módulos 2-7) y la parte teórica (módulo 1).

Tabla 5. Módulos del *Nuevo curso de traducción del chino al español*

Módulo 1. Teoría de la traducción
Módulo 2. Comprensión del TO en chino
Módulo 3. Traducción de las palabras del chino al español
Módulo 4. Uso de las estructuras gramaticales propias del español
Módulo 5. Traducir elementos oracionales propios del chino
Módulo 6. Traducir algunas estructuras oracionales del chino
Módulo 7. La traducción textual

Hemos cambiado el orden de la presentación por dos razones principales. En primer lugar, empezamos por la presentación de los seis módulos prácticos, ya que esta parte ha constituido el contenido principal del manual desde la versión del 1988. Además, aunque encontramos limitaciones en la lingüística contrastiva como método de traducción, pensamos que los amplios conocimientos del autor sobre este aspecto de la traducción pueden ser de utilidad para profesores de traducción chino-español trabajando con un enfoque más comunicativo de textos en contexto. Sin embargo, los lectores que no trabajan con esta combinación lingüística pueden saltar este apartado sin perder el hilo conductor de la tesis.

En segundo lugar, hemos dejado el primer módulo, el módulo teórico para la segunda parte, ya que fue añadido después, en 1999, porque está relacionado con el siguiente capítulo, el capítulo 5, sobre teoría de la traducción. De hecho, nos hemos acercado al tema de la teoría en el capítulo 5 a través de los temas planteados por el profesor Zhao en su módulo teórico. Esperamos así poder facilitar la lectura de la tesis.

4.2.2. Práctica en el *Nuevo curso de traducción del chino al español*

Desde el módulo 2, el autor empieza a explicar cómo traducir al español en la práctica con abundantes ejemplos y variados tipos de ejercicios. Vamos a analizar primero los diferentes apartados de estos módulos y al final de cada módulo incluiremos el análisis y comentarios generales.

4.2.2.1. Módulo 2. Comprensión del TO en chino

Zhao (1999/2010: 65-72) basándose en García Yebra indica que la comprensión del TO es el primer paso y en éste, es importante comprender los fenómenos lingüísticos, la lógica de la morfosintaxis y la realidad en el TO.

Vemos que en vez de poner como ejemplos textos enteros e incluir aspectos como los relacionados con el registro del usuario y del lenguaje (estilo, grado de dificultad, etc.), pone oraciones sueltas, centrándose únicamente en el significado semántico.

Presentamos, a continuación, algunos ejemplos:²¹

- 1) *Difang geji geming weiyuanhui **gaiwei** renmin zhengfu, bing xingying de, huifu shengzhang, shizhang, zizhiqu zhuxi, Zhouzhang, xianzhang, deng zhiwu.*

地方各级革命委员会**改为**人民政府，并相应地恢复省长、市长、自治区主席、州长、县长等职称。

Traducción recomendada: «Los comités revolucionarios locales de los diversos niveles **serán sustituidos** por los gobiernos populares y se restaurarán, en consecuencia, los cargos de gobernador, alcalde, presidente de región autónoma, prefecto, jefe de distrito, etc».

²¹ Para presentar los ejemplos de Zhao, indicaremos primero su transcripción en *pinyin*, seguida de la frase en caracteres. En este análisis también incluiremos la traducción recomendada por Zhao y nuestros comentarios.

Zhao explica que *gaiwei* (改为) se suele traducir como «convertirse en». Sin embargo, la verdad no es que los comités revolucionarios cambien de aspecto y se conviertan en gobiernos populares sino que se anularán. Así, «serán sustituidos» es la traducción adecuada (Zhao, 1999/2010: 65-66).

2) ***Yinwei geming shengli***, *you yi bufen tongzhi, geming yizhi youxie shuaitui*.

因为革命胜利了, 有一部分同志, 革命意志有些衰退。

Traducción recomendada: «**Con el triunfo de la revolución**, la voluntad revolucionaria de una parte de nuestros camaradas se ha aflojado, su ardor revolucionario se ha entibiado».

Zhao explica que *yinwei* (因为), si se traduce por «a causa de», no es adecuado, porque el triunfo de la revolución no es la causa directa de la voluntad aflojada de los camaradas (Zhao, 1999/2010: 68).

Estos dos ejemplos tratan de reflejar las palabras y la lógica de la sintaxis y la importancia de saber elegir estructuras adecuadas en la producción en español. En nuestra opinión, el hecho de definir *gaiwei* por «convertirse en» y *yinwei* por «a causa de» parte directamente de la traducción del diccionario, aunque las traducciones finales recomendadas por el autor son aceptables debido a su competencia lingüística. Sin embargo, en la fase de la comprensión del TO, no es suficiente sólo con fijarse en el significado semántico, de modo que para el diseño de nuestra propuesta para formar a traductores nos basaremos en herramientas comunicativas y funcionalistas que tienen en consideración otros aspectos más allá de la semántica, como la pragmática.

En este módulo, se ponen 15 oraciones sueltas como ejemplos. Nueve de éstas son de contenido político (60%), centrándose en palabras como «revolución» y «reforma agraria», sacadas de *Obras Escogidas de Mao Tse-Tung - Mao Zedong Xuanji* (毛泽东选集) aunque muchas veces sin poner la referencia (referencias directas o ejemplos inventados basados en textos o en discursos políticos, sobre todo, de Mao). Esto implica que en las frases se utiliza un vocabulario y frases populares de los años cincuenta y sesenta. También encontramos muchos ejemplos con contenido político

de la misma época ²² en los siguientes módulos. Creemos que hace falta revalorar la aceptabilidad de este léxico por los alumnos debido a la situación cambiante.

El ejercicio final de este módulo propone corregir la traducción de un ensayo publicado en 1980, titulado *Pangguanzhe weibi qing* (旁观者未必清), El espectador no ve siempre claro (Zhao, 1999/2010: 72-74). En el anexo del libro, el autor incluye una versión de traducción para corregir donde se centra en la comprensión de las palabras y sintaxis del TO, sin realizar un análisis del contexto del TO o definir un encargo para el TM (texto meta).

Desde nuestro enfoque textual o discursivo, creemos que en un principio hay que trabajar con textos y no palabras u oraciones sueltas. Además, la comprensión del TO incluye más factores, como por ejemplo la intención del autor o el contexto de la producción del TO. Para tener una comprensión más completa del significado del TO, es imprescindible tomar en consideración estos factores.

4.2.2.2. Módulo 3. Traducción de las palabras del chino al español

Zhao (1999/2010: 75) empieza este módulo con la definición de la palabra *cihui* (词汇), léxico, en chino, Para este autor, *cihui* incluye *ci* (词), palabras; *chengyu* (成语), expresiones idiomáticas; y *guanyongyu* (惯用语) frases hechas. El autor indica que el léxico del chino y del español son muy diferentes y divide este módulo en 12 apartados que incluimos en la tabla 6 y que comentaremos detalladamente a continuación.

Tabla 6. Contenidos del módulo 3 del *Nuevo curso de traducción del chino al español*

Módulo 3.1. Aclaración del significado de palabras del TO
Módulo 3.2. Selección de palabras para el TT
Módulo 3.3. Combinación de palabras
Módulo 3.4. Cambio de significado en la traducción de palabras
Módulo 3.5. Transformación de la categoría gramatical de las palabras
Módulo 3.6. Especialización de las palabras
Módulo 3.7. Traducción de metáforas
Módulo 3.8. Supresión de palabras
Módulo 3.9. Adición de palabras
Módulo 3.10. Traducción contraria
Módulo 3.11. Traducción de palabras repetidas
Módulo 3.12. Traducción de modismos

²² Es una clasificación aproximada, ya que los ejemplos son oraciones sueltas sin contexto y a veces es complicado clasificar los contenidos.

Módulo 3.1. Aclaración del significado de palabras del TO

Zhao (1999/2010: 75-84) pone «Aclaración del significado de las palabras del TO» en el primer apartado, en el que cita la clasificación de diferentes lingüistas sin nombrarles. Los términos reflejan que provienen de diferentes enfoques e incluyen: «significado lingüístico, resumiendo por significado lingüístico, significado de habla, significado denotativo», «significado connotativo», «significado conceptual», «significado extendido», «significado situacional», «significado comunicativo», «significado emotivo», «significado colocativo», «significado temático», «significado retórico», «significado histórico» y «significado idiomático».

Sin embargo, se desmarca de esta terminología, señalando que existen repeticiones entre estos términos, y propone la suya propia, que incluye: «significado de diccionario», «significado contextual», «significado de asociación» (p.ej., la flor de ciruelo, el sauce, el pino o la cigüeña tienen ciertos sentidos simbólicos en la cultura china), «significado de alusión histórica», (p.ej., *banmennongfu* [班门弄斧], usar el hacha delante de Lu Ban,²³ significa mostrarse ante expertos), «significado de frases hechas» (p.ej., *jimaosuanpi* [鸡毛蒜皮] pluma de pollo y piel de ajo, hace referencia a algo que carece de importancia).

Zhao pone palabras y oraciones sueltas como ejemplo. Vemos que estos ejemplos se limitan a explicar significados lingüísticos definidos con el diccionario y no son suficientes para explicar los factores contextuales.

En este apartado pone 20 frases y oraciones como ejemplo. Trece son de contenido político (la mayoría de los años cincuenta y sesenta y atribuibles a Mao). El ejercicio que propone al final de este apartado consiste en corregir un ensayo titulado “Té puro y pato asado”, publicado en 1982 en *Beijing Wanbao* (北京晚报), Beijing Evening. Parece que el ejercicio final no tiene mucho que ver con el resto de ejemplos. En el anexo, el autor pone la versión corregida de la traducción. Veamos uno de los ejemplos para conocer los errores considerados por Zhao en este texto:

qingcha·kaoya

清茶·烤鸭

²³ Lu Ban, personaje histórico. Fue un carpintero muy conocido en la antigua China.

La traducción original es: «Té puro y pato asado», mientras que la traducción recomendada por Zhao es: «Té y pato laqueado». Creemos que, como docentes, tenemos que explicar las diferencias entre las dos traducciones y no sólo recomendar una y no la otra. Según su experiencia como traductor, puede que la traducción de Zhao sea más popular. Pero, a nuestro entender, estas dos traducciones pueden revelar dos métodos: extranjerización o apropiación (Venutti, 1995), es decir, mantener la fidelidad al TO o promover la naturalidad en el TM, ya que *qingcha* hace pensar en la calidad del té e incluso en las doctrinas del Taoísmo.

Módulo 3.2. Selección de palabras para el TM

El autor señala que los campos semánticos del chino y español pueden ser muy diferentes. Zhao (1999/2010: 85-86) denomina al primer grupo de diferencia de las dos lenguas *ciyi kuanzhai butong* (词义宽窄不同), las extensiones del significado de los equivalentes son diferentes. Utiliza el ejemplo de *meifu* (妹夫), marido de la hermana pequeña, y *qijiu* (妻舅), hermano de la esposa, que en español se traducen igual como «cuñado», para explicar que en este caso no habrá problema para traducir del chino al español, ya que todos esos casos se pueden traducir como cuñado/a. Sin embargo, a la hora de traducir *yu* (鱼), pez o pescado, será un desafío para el traductor, ya que el equivalente en español tiene la extensión más amplia y a la hora de traducir al español el traductor tiene que distinguir el «pez» del «pescado». A nuestro entender, la recomendación de Zhao para estos ejemplos se basa principalmente en la naturalidad de la traducción en la cultura meta y, otra vez, no tiene en cuenta que a veces hace falta prestar más atención a transmitir la cultura del TO, dependiendo del contexto, de la finalidad y del encargo de la traducción.

Otro ejemplo que pone es la siguiente oración:

*Di yi xiangdang **pilao**, shangwei **shifen pilao**.*

敌已相当**疲劳**, 尚未**十分疲劳**。

La traducción recomendada: «El enemigo está ahora bastante **cansado**, pero no **exhausto** aún».

Pilao significa muy cansado y en la estructura del chino se permite la repetición de la misma palabra. Sin embargo, para evitar repeticiones de palabras en español, una

tendencia en esta lengua a diferencia del chino hay que traducir *shifen pilao* por «exhausto» en vez de muy cansado (Zhao, 1999/2010: 86).

Finalmente, Zhao habla del estilo de las palabras del TO y se centra en las diferencias entre lo elegante y lo vulgar, *wenyanwen* (文言文), lengua clásica, y *baihuawen* (白话文), lengua vernácula. Estamos de acuerdo con él y creemos que, aparte de estos factores, existen más aspectos, como el registro geográfico y social, el campo y el modo. En el marco teórico lo desarrollamos basándonos en Hatim y Mason (1990,1997).

Zhao pone 19 frases y oraciones como ejemplo. Once son de contenido político (la mayoría de los años cincuenta y sesenta, y dos ejemplos pertenecen claramente a Mao). El ejercicio que propone para este apartado consiste en corregir un ensayo titulado “La inocencia y la responsabilidad del que habla” publicado en 1980 en *Guangming Ribao* (光明日报), *Guangming Daily*.

Creemos que Zhao se limita a basarse en factores textuales y no en un contexto determinado. Para los ejercicios intenta buscar equivalentes de palabras en las dos lenguas. Los significados se limitan hasta ahora a los semánticos. Además, los ejemplos de las décadas de 1960 y 1970 ocupan una proporción importante.

Módulo 3.3. Combinación de palabras

En este apartado el autor (Zhao, 1999/2010: 94-95) pone ejemplos para señalar las diferencias del chino y del español en la combinación o colocación de palabras. A la hora de traducir, hay que hacer los correspondientes cambios en español.

Veamos los siguientes ejemplos:²⁴

jiuhuo (救火), salvar fuego – apagar un incendio

guoji youren (国际友人), internacional amigo – amigos extranjeros

zuo shengri (过生日), hacer cumpleaños – celebrar cumpleaños

zuo biji (做笔记), hacer apuntes –tomar apuntes

²⁴ Seguimos el orden: chino -traducción literal (Hemos puesto nosotros según lo que explica Zhao)-traducción al español (traducción de Zhao).

A continuación, Zhao pone ejemplos de oraciones para explicar las técnicas para traducir frases desde cuatro aspectos: cambiar la combinación, cambiar el número de palabras, traducir el significado no significativo y seleccionar la frase según el contexto (Zhao 1999/2010: 96-100). Estamos de acuerdo con las técnicas que propone. Sin embargo, vemos que en el texto, Zhao parece intentar explicar cómo traducir las palabras con largas listas de palabras que tienen significados polisémicos. En nuestra opinión, como traductores, es importante saber los significados más habituales de estas palabras, sin embargo, es más importante enseñar al alumno las herramientas para situar las palabras en diferentes contextos, p.ej., mediante el uso de corpus electrónicos.

Zhao pone 20 frases y oraciones como ejemplo. Nueve son del ámbito político (una de las cuales pertenece a Mao). La mayoría del resto proviene de la literatura (Ba Jin y Lu Xun). Los ejercicios finales consisten en comparar oraciones sueltas y su traducción. Vemos que las técnicas de Zhao son básicamente lingüísticas. Parece que los ejercicios y explicaciones inducen a memorizar largas listas de vocabulario para conseguir la competencia lingüística, especialmente en el caso de las frases

Módulo 3.4. Cambio de significado en la traducción de palabras

Zhao (1999/2010: 103) empieza este apartado con la definición de *zhuanyi* (转译), cambiar el significado. Se trata de no traducir las palabras del TO en chino por palabras correspondientes o más o menos correspondientes en español, sino traducirlas por palabras lejanas de las correspondientes.

Ejemplo:

*San ge **chou** pijiang, saiguo yi ge Zhuge Liang.*

三个臭皮匠，赛过一个诸葛亮。

La traducción recomendada: «Tres **simples** zapateros juntos aventajan al sabio Zhuge Liang».

Este ejemplo es un modismo que se utiliza para decir que la inteligencia colectiva es mayor que la individual. Zhao explica que *choupijiang* no es una frase habitual y en este caso no hay que traducir el significado habitual de *chou*, sino suavizarlo por otra palabra: «simple».

Zhao pone 14 frases y oraciones como ejemplo, de las cuales siete son de contenido político (con tres ejemplos con referencias a Mao). La mayoría del resto es de contenido literario, con tres de Ba Jin y Lu Xun. Los ejercicios que pone al final de este apartado consisten en la corrección de un párrafo de un ensayo sobre la Gran Muralla. Vemos que en todos estos casos, intenta primero localizar la palabra «correspondiente» en español y luego selecciona otra palabra literalmente muy diferente e incluso contraria de la original según la semántica. Insistimos en que el significado semántico puede funcionar en ciertas oraciones pero no en todas las situaciones.

Módulo 3.5. Transformación de la categoría gramatical de las palabras

En este apartado Zhao (1999/2010: 110-114) presenta varios casos de transformación de categoría gramatical de algunas palabras al traducirlas al español: por ejemplo, cuando se pasa de verbo a sustantivo, de sustantivo a verbo o adverbio, de adjetivo a sustantivo o verbo y de adverbios a verbos o adjetivos. Uno de los ejemplos consiste en cambiar un verbo del TO por un sustantivo: ***yinjìn gōngnóng fēnzǐ*** (引进工农分子), **admitir** a obreros y campesinos, es traducido por «la **admisión** de obreros y campesinos».

Zhao pone 20 frases y oraciones como ejemplos, de entre cuales, nueve son de contenido político. La mayoría del resto de los ejemplos son literarios, con tres de Ye Shengtao, Lu Xun y Mao Dun. Vemos que los ejemplos siguen siendo los mismos géneros narrativos y literarios. Los ejercicios que pone al final de este apartado son: comparación de oraciones en chino con su traducción y traducción de 10 oraciones al español.

En nuestra opinión, se queda en plano lingüístico de nuevo sin tener en cuenta el dinamismo de la traducción. Además, no tiene en cuenta que muchas palabras en chino cambian de categoría gramatical en función de su lugar en la frase sin que cambie su forma, lo cual no se da en español, porque la morfología también define las categorías gramaticales. En todo caso, lo importante es estar abierto al dinamismo, una misma cosa la puedes traducir de distintas maneras (incluso con diferentes categorías gramaticales) en función de muchos elementos, no hay una única solución.

Módulo 3.6. Especialización de las palabras

En este apartado Zhao (1999/2010: 117-123) pone ejemplos de algunas palabras muy utilizadas en chino como *shuo* (说), hablar; *bu* (不), no; *you* (有), haber; *dongxi* (东西), cosa, etc. que pueden traducirse por diferentes palabras en español. Veamos algunos de los ejemplos:

1) *Women shi yishaoshengduo de — women xiang zhengge Zhongguo tongzhizhe zheyang **shuo**.*

我们是以少胜多的——我们向整个中国统治者这样说。

Traducción recomendada: «Derrotamos a muchos con pocos: así se lo **declaramos** a las fuerzas gobernantes de China en su conjunto».

2) *Junzi dong kou bu dong shou! A Q waizhe tou **shuo**.*

君子动口不动手! 阿 Q 歪着头说。

Traducción recomendada: « ¡Un caballero acude a las palabras y no a los puños! – **protestó** AQ ladeando la cabeza».

Además, añade que según el contexto, *shuo* puede traducirse por «señalar», «expresar», «explicar», «afirmar», «referirse a», «preguntar», «contestar», «subrayar», «comentar», «rogar», etc. (Zhao, 1999/2010: 118-119). Vemos que este ejemplo también aborda la cuestión de la polisemia. Es una cuestión que se estudia mucho en la formación de traductores y, como ya hemos comentado anteriormente, la clave consiste en enseñar cómo tratar esta cuestión y no solamente listar palabras de manera exhaustiva.

Sin embargo, vemos que las técnicas que explica Zhao consisten en enumerar todos los sinónimos de las palabras que tienen más acepciones. El autor presenta 43 frases y oraciones como ejemplos, de las cuales 26 son sobre política, y dos de las cuales pertenecen a Mao. El resto de los ejemplos son literarios y cinco son claras referencias a los escritores Lu Xun, Ba Jin, Zhao Shuli y Liu Qing. Los textos narrativos y literarios son casi el único género.

Módulo 3.7. Traducción de metáforas

Zhao (1999/2010: 125) indica que las palabras metafóricas se utilizan en cualquier lengua para que la expresión se perciba más viva e impactante. Este tipo de palabras

están estrechamente relacionadas con la historia, sociedad, cultura y costumbres de cada pueblo. Las diferencias en estos aspectos entre China y los países hispanohablantes hacen que en estas lenguas se utilicen palabras metafóricas diferentes.

Para traducir estas pablaras, Zhao recomienda cuatro técnicas: conservar la metáfora si existe la misma imagen metafórica en español; cambiar la metáfora por otra metáfora equivalente; no traducir la metáfora; traducir la metáfora usando otras palabras en TM aunque no sea una metáfora en TM (Zhao, 1999/2010: 125-132). Veamos uno de los ejemplos donde Zhao intenta conservar la metáfora:

*Ta jiu buken jixu yidian, **shuishide** hua qian.*

他就不肯积蓄一点，**水似地**花钱。

Traducción recomendada: «No quería economizar, el dinero corría **como agua** entre sus manos».

En este apartado, parece que el autor se centra en listar y clasificar las palabras metafóricas y estimula a los alumnos a memorizar estas listas. Pone 25 frases y oraciones como ejemplos, de los cuales 14 son frases de contenido político y de los años cincuenta y sesenta (tres pertenecen a Mao). El resto son frases literarias, de las cuales tres son de los autores Mao Dun, Lu Xun y Lao She. Al final, Zhao propone un ejercicio de comparar 10 oraciones y su traducción y otro que consiste en corregir un ensayo publicado en el *Beijing Wanbao* (北京晚报), Beijing Evening, en 1982. Hasta ahora, vemos que no ha cambiado los géneros textuales ni los tipos de ejercicios.

Módulo 3.8. Supresión de palabras

Zhao (1999/2010: 136) señala que el chino y el español son dos lenguas de gramáticas y formas de expresar diferentes y propone algunas maneras de traducir: p.ej., algunas palabras no tienen equivalentes directos en español y se pueden traducir usando alguna estructura gramatical, mientras que algunas palabras en chino no se traducen debido a que en español se evitan las repeticiones. Divide estos casos de supresión de palabras en seis: traducir el léxico con una estructura gramatical; suprimir una palabra que se repite; suprimir un significado que se repite; suprimir una palabra que sobra; suprimir la traducción de *ruhe* (如何), cómo, y *shifou* (是否), sí o no, en oraciones no interrogativas; y suprimir las palabras de explicación (Zhao, 1999/2010:

136-142). Veamos uno de estos ejemplos para conocer mejor su método. Se trata de un caso de léxico traducido con una estructura gramatical:

*Gaiguo zhijin hai chuyu **fenlie zhuangtai**.*

该国至今还处于分裂状态。

Traducción recomendada: «Ese país sigue hoy **dividido**».

Vemos que en este apartado, Zhao intenta presentar todos los casos de supresión de palabras. Pone 29 frases y oraciones como ejemplos, de los cuales 13 son de contenido político (con una referencia clara de Mao). El resto son de contenido literario, con dos de Ba Jin. El ejercicio al final consiste en comparar 10 oraciones en chino y su traducción.

Creemos que Zhao sigue centrándose en el plano lingüístico buscando correspondencias palabra por palabra. La supresión forma parte del dinamismo de la traducción, porque en realidad el significado muy posiblemente se transmita de otro modo.

Módulo 3.9. Adición de palabras

Zhao (1999/2010: 145-150) empieza este apartado indicando que al traducir del chino al español, a veces se deben añadir palabras que no existen literalmente en el TO. Pone cinco casos de adición de palabras: traducción con explicaciones, adaptación a la manera de expresar en español, respeto a la lógica de la sintaxis en español, respeto a la gramática del español, retoque de estilo en español. Veamos un ejemplo:

*Liang tiao jie chengle **liang ge shijie!***

两条街成了两个世界！

Traducción recomendada: «Las dos calles eran **dos mundos diferentes**».

Vemos que en este ejemplo (y en el resto de los ejemplos), Zhao sigue fijándose en la estructura de la oración y en el significado semántico. En este módulo pone 20 frases y oraciones como ejemplos, de los cuales nueve son de contenido político (tres de Mao). El resto son frases literarias, con ocho de autores como Ye Shengtao, Zhao Shuli, Lu Xun, Ba Jiny Liu Qing. Los ejercicios al final consisten primero en comparar 10 oraciones y su traducción y luego en corregir un cuento titulado “Los huevos que

comía Qianlong”. Vemos que los textos literarios siguen siendo el principal género textual y los tipos de ejercicios son los mismos.

Módulo 3.10. Traducción contraria

Zhao (1999/2010: 154) empieza este apartado explicando qué es la traducción contraria, p.ej., *da* (大) grande se traduce por *buxiao* (不小) no pequeño y viceversa. Veamos un ejemplo de Zhao:

*Jiran geleming, **buyinggai** zhishi zheyangde.*

既然革了命，不应该只是这样的。

Traducción recomendada: «Habiéndose hecho la revolución, **debería** significar más que esto».

Zhao incluye 18 frases y oraciones de ejemplo, de los cuales dos son de contenido político. El resto son de contenido literario y hacen referencia a autores como Lao She, Liu Qing, Lu Xun y Zhao Shuli. El ejercicio del final consiste en la traducción de 10 oraciones al español. Vemos que no sólo siguen iguales los géneros textuales, sino que incluso los autores citados son los mismos.

Módulo 3.11. Traducción de palabras repetidas

En este apartado Zhao (1999/2010: 159) indica que en la lengua china son muy habituales las repeticiones de palabras en un mismo párrafo. El español es muy diferente respecto a eso. Propone cinco métodos para traducir estos casos: sustitución por pronombres (lo, tal, etc.), sustitución por sinónimos, cambiar la manera de expresar, reducción y supresión de palabras, o conservar repeticiones necesarias (Zhao, 1999/2010: 159-165). Veamos un ejemplo:

*Na ren **zhuanwan**, A Q ye **zhuanwan**.*

那人转弯，阿Q也转弯。

Traducción recomendada: “Cuando ese hombre **volvía una esquina**, AQ **hacia lo mismo**”.

Zhao ofrece 23 frases y oraciones como ejemplos, de las cuales 10 son de contenido político (con dos frases de Mao y una de Deng Xiaoping). El resto son ejemplos de contenido literario, con nueve frases de autores como Lu Xun, Lao She y Ye Shengtao.

Los ejercicios consisten en comparar ocho oraciones y su traducción, traducir al español otras ocho oraciones y corregir un cuento titulado “Cuerno de ciervo”.

Módulo 3.12. Traducción de modismos

Para traducir los modismos, Zhao propone unos principios básicos: traducir el sentido y no la estructura y traducir sobre todo el sentido actual, ya que muchos vienen de anécdotas históricas y actualmente han perdido el significado literal. Veamos uno de estos ejemplos para conocer su método.

Tamende ruyisuanpan wanquan dacuole.

他们的如意算盘完全打错了。

Traducción recomendada: «Se han equivocado por completo en sus alegres cálculos».

Zhao presenta 18 oraciones como ejemplos, de las cuales 12 son de contenido político. El ejercicio que pone al final consiste en comparar 34 oraciones en chino y su traducción.

Después del análisis de todo el módulo 3, vemos que se la unidad de traducción sigue siendo la palabra. Parece que el método utilizado consiste en poner listas de vocabulario sacado de diccionarios para trabajar sinónimos, antónimos, especificación y ampliación de palabras (comparar las palabras en chino y en español, y resaltar las diferencias en los aspectos lingüísticos formales, en campos semánticos y en la colocación), con el objetivo de desarrollar la competencia lingüística del alumno. Eso inevitablemente puede considerarse una influencia del método de la traducción pedagógica tradicional. Sin duda es útil conocer el significado de una palabra a nivel semántico. Sin embargo, es todavía más importante tomar en consideración los aspectos pragmáticos, sobre todo cuando se trata de dos lenguas lejanas. Además, intentar listar de manera exhaustiva todos los casos de la polisemia de las palabras tiene sus limitaciones, sobre todo cuando la lengua meta es una lengua extranjera y es importante ser consciente de que el significado varíe en función del contexto. Nosotros proponemos enseñar a traducir no solo a partir del trabajo de memorización, sino también del de documentación.

Al mismo tiempo, vemos que unas 142 frases y oraciones de los 269 ejemplos (frases y oraciones sueltas) son de contenido político, lo que representa un 53%. El resto de

los ejemplos son de estilo literario, o bien son oraciones cortas que no se distinguen mucho por su estilo o contenido. El autor más citado es Mao Tse-Tung, junto con Deng Xiaoping y Sun Yat-sen como políticos. En muchos casos, no se indica la procedencia de los ejemplos, pero son frases y oraciones muy conocidas de Mao (muchas de estas oraciones tienen estilo literario o neutro). Entre los otros autores (novelistas y poetas) más citados están Lu Xun, Ba Jin, Lao She, Mao Dun, Ye Shengtao, Zhao Shuli y Liu Qing de la primera mitad del siglo XX, entre otros. Siempre pone una traducción recomendada para cada ejemplo como si fuera la única solución. A nuestro entender, este sistema no facilita los debates necesarios entre los alumnos sobre las posibles opciones de traducción, ya que las soluciones que pone a algunos ejercicios de corrección no muestran errores, sino otras posibilidades según diferentes métodos de traducción.

Los tipos de ejercicios propuestos por Zhao consisten en la corrección de ensayos y de cuentos (se centra en problemas de léxico y del plano semántico que aplica a todos los tipos de ejercicios) publicados en periódicos chinos como el *Guangming Ribao* (光明日报), y el *Beijing Evening* (北京晚报); en la comparación de oraciones y sus traducciones en español y en la traducción de oraciones en chino. Puede que sean suficientes para explicar las normas lingüísticas. No obstante, desde nuestro punto de vista, para enseñar a traducir hacen falta más géneros textuales, los materiales han de ser actuales y de fuentes variadas y los tipos de ejercicios deben ser más diversos y sobre todo no centrarse tanto en aspectos micro de contenido semántico de las palabras.

4.2.2.3. Módulo 4. Uso de las estructuras gramaticales propias del español

En el inicio de este módulo, Zhao (1999/2010: 181) señala que las estructuras gramaticales propias de la lengua española son muchas y al traducir al español es necesario saber utilizarlas. Sin embargo, dominar estas estructuras no forma parte de las tareas de la clase de traducción sino de la de gramática. Como son muy útiles algunas de éstas en la práctica de la traducción, selecciona cuatro temas: gerundio, participio pasivo, tiempo condicional y pronombres dativos, que para él son estructuras no existentes en la lengua china.

Tabla 7. Contenidos del módulo 4 del *Nuevo curso de traducción del chino al español*

<p>Módulo 4.1. Gerundio Módulo 4.2. Participio pasivo</p>

Módulo 4.3. Condicionales Módulo 4.4. Pronombres dativos

Módulo 4.1. Gerundio

En este apartado Zhao (1999/2010: 181) indica que el gerundio es una de las tres formas no personales del español y que no existe en la lengua china. Explica los cuatro casos más destacados en chino que se pueden traducir al gerundio: verbos que indican modo y método; verbos que indican el momento, el motivo, la condición y el objetivo; el segundo de dos predicados apositivos; y el segundo verbo de estructuras verbo + sustantivo + verbo.

Veamos uno de estos ejemplos:

*Ta zhongyu laidao Zhongguo, **shixianle** ta duonian de suyuan.*

他终于来到中国，实现了他多年的夙愿。

Traducción recomendada: «Por fin vino a China, **cumpliendo** su deseo de muchos años».

En este apartado Zhao expone 15 frases y oraciones como ejemplos, de las cuales, tres son de contenido político. La mayoría del resto es de contenido literario. El ejercicio final consiste en traducir 12 oraciones al español. Vemos que no ha cambiado ni los géneros textuales de los ejemplos ni los tipos de ejercicios.

Módulo 4.2. Participio pasivo

Zhao (1999/2010: 186) dice que el participio pasivo es una manera importante de traducir oraciones complicadas y destaca cuatro casos en que se puede emplear esta estructura al traducir: para modificar el sujeto, en oraciones subordinadas adverbiales, en oraciones subordinadas adjetivas y en el segundo verbo en estructuras de verbo + sustantivo + verbo. Veamos uno de estos ejemplos:

*Tadejiao **zhongzhe**, jihu dongtan bude.*

他的脚肿着，几乎动弹不得。

Traducción recomendada: «Sus pies, **hinchados**, apenas podían moverse».

En este apartado Zhao incluye 12 frases y oraciones como ejemplo, de las cuales dos son de contenido literario. El ejercicio final consiste en traducir 14 oraciones sueltas

(de contenido político y literario) al español, siguiendo los mismos tipos de los apartados anteriores.

Módulo 4.3. Condicionales

En este apartado, Zhao (1999/2010: 190) pone ejemplos para explicar los usos del condicional simple y del condicional compuesto.

*Wo shenmeyemei gentashuo, yinwei ta **buhui**liwode.*

我什么也没跟他说，因为他**不会**理我的。

Traducción recomendada: «No le dije nada, porque igual no me **habría hecho** caso».

En este apartado pone 20 oraciones como ejemplos, de las cuales dos pertenecen a Mao. La mayoría del resto es de contenido literario e incluyen a autores como He Liwei, Xue Gaobao, Kuang Jinbi y Ru Zhijuan. El ejercicio final consiste en traducir 18 oraciones sueltas al español. Vemos que los géneros textuales siguen iguales, pero, los autores son más actuales, de las décadas de 1980 y 1990.

Módulo 4.4 Pronombres dativos

En este apartado Zhao (1999/2010: 195-198) pone ejemplos para explicar los usos de los pronombres dativos. Veamos un ejemplo:

*Xinla shiwu chishangle **ta de weijue**.*

辛辣食物吃伤了**他的**味觉。

Traducción recomendada: «Los picantes **le** han estragado **el paladar**».

En este apartado Zhao propone 19 frases y oraciones cortas descriptivas que parecen construidas por el autor. En los ejercicios del final se deben traducir 14 oraciones sueltas y corregir un ensayo titulado “Tres lentes para los hipermetropes”, publicado en 1984 en *Beijing Evening* (北京晚报). Los ejemplos siguen siendo frases y oraciones y el ensayo está extraído de un periódico, como en los casos anteriores.

En el módulo 4, vemos que unas 7 oraciones de los 69 ejemplos (frases y oraciones sueltas) son de contenido político, lo que representa un 10%. Eso supone que el resto de los ejemplos, de estilo literario o neutro, han aumentado. Comparado con el módulo anterior, los ejemplos son de oraciones más cortas y se sigue indicando una traducción recomendada para cada ejemplo como si fuera la única solución.

Los tipos de ejercicios consisten principalmente en traducir oraciones sueltas, excepto en el apartado en el que se debe corregir el ensayo publicado en el *Beijing Evening* (北京晚报). Podemos decir que sigue los mismos métodos que en el módulo anterior. En nuestra opinión, aunque admitimos que es útil enseñar cómo traducir las estructuras en el nivel lingüístico, recomendamos también añadir explicaciones de otros elementos, así como intentar incluir materiales de géneros textuales variados y actuales.

4.2.2.4. Módulo 5. Traducir elementos oracionales propios del chino

En este módulo, Zhao presenta seis estructuras gramaticales propias de la lengua china no existentes en la gramática del español. En la siguiente tabla vemos el contenido de este módulo.

Tabla 8. Contenidos del módulo 5 del manual *Nuevo curso de traducción del chino al español*

Módulo 5.1. <i>Zhuwei zhuyu</i> (主谓主语), sujeto de estructura sujeto-predicado
Módulo 5.2. <i>Zhuwei weiyu</i> (主谓谓语), predicado de estructura sujeto-predicado
Módulo 5.3. <i>Jianyu shi weiyu</i> (兼语式谓语), predicado de estructura verbo-sustantivo-predicado (dos o más verbos)
Módulo 5.4. <i>Lianwei weiyu</i> (连谓谓语), predicado de dos o más verbos
Módulo 5.5. <i>Buyu</i> (补语), complemento
Módulo 5.6. <i>Dingyu</i> (定语), modificador

Módulo 5.1. *Zhuwei zhuyu* (主谓主语), sujeto de estructura sujeto-predicado

Zhao (1999/2010: 201-204) explica que el sujeto de estructura sujeto-predicado puede traducirse a muchas estructuras en la lengua española, como pueden ser oraciones subordinadas o verbos infinitivos. Veamos un ejemplo:

Zhongguo yongyou shaoliang hewuqi *wanquan shi weilenziwei, budui renhe guojiagoucheng weixie.*

中国拥有少量核武器 完全是为了自卫，不对任何国家构成威胁。

Traducción recomendada: «**El que China posea un número reducido de armas nucleares** busca exclusivamente el objetivo de defenderse y no constituye una amenaza para ningún otro país».

En este apartado hay 14 oraciones de ejemplo, de las cuales 12 son de contenido político (una pertenece a Mao). Los ejercicios al final consisten en traducir ocho

oraciones al español. De nuevo, observamos que Zhao sigue basándose en los mismos géneros textuales y que ha aumentado los ejemplos de contenido político.

Módulo 5.2. Zhuwei weiyu (主谓谓语), predicado de estructura sujeto-predicado

Zhao (1999/2010: 207) empieza este apartado indicando que los predicados de algunas oraciones en chino a veces son oraciones y se forman mediante sujeto y predicado. Lo explica con estas estructuras: una oración se forma por *dazhuyu* (大主语), sujeto grande, y *daweiyu* (大谓语), predicado grande; mientras que *daweiyu* (大谓语), predicado grande, está formado por *xiaozhuyu* (小主语), sujeto pequeño, y *xiaoweiyu* (小谓语), predicado pequeño. Veamos un ejemplo:

Zhongguo didawubo, renkou zhongduo.

中国地大物博，人口众多。

Traducción recomendada: «China **tiene grandes extensiones de tierras, ricos recursos naturales y una población numerosa**».

Encontramos 16 oraciones de ejemplo, de las cuales 15 son de contenido político. Los ejercicios consisten en traducir ocho oraciones al español. Parece que sigue la misma norma en la selección de los ejemplos de ejercicios, pero se han incrementado los ejemplos de contenido político.

Módulo 5.3. Jianyushi weiyu (兼句式谓语), predicado de estructura verbo-sustantivo-predicado (dos o más verbos)

Zhao (1999/2010: 213) empieza con la definición de *jianyushi weiyu* (兼句式谓语), predicado de estructura verbo-sustantivo-predicado (formado por dos o más verbos), cuya estructura está formada por verbo, sustantivo y predicado. Propone que esta estructura se puede traducir por estructuras en español como V_1+N+V_2 , $V_1+N+prep.+ (N \text{ de } V_2)$, entre otras. Veamos un ejemplo:

Lingdao Zhongguo qianjinde shi geming genjudi.

领导中国前进的是革命根据地。

Traducción recomendada: «Eran las bases de apoyo revolucionarias las que **dirigían China en su avance**».

Zhao incluye 27 frases y oraciones como ejemplos, de las cuales siete son de contenido político. También pone listas de vocabulario con la misma estructura y sus traducciones al español. Parece que intenta listar todos los casos de esta estructura. Los ejercicios consisten en comparar 10 oraciones en chino con sus respectivas traducciones y traducir al español 10 oraciones.

Módulo 5.4. *Lianwei weiyu* (连谓谓语), predicado de dos o más verbos

Zhao (1999/2010: 226) empieza con la explicación de la estructura de *lianwei weiyu* (连谓谓语), predicado de dos o más verbos, que hace referencia a dos o más verbos que comparten el mismo sujeto. Veamos un ejemplo:

Zhidao zhanzhengde renmen buneng chaoyue keguan tiaojian xukede xiandu qiu zhanzhengde shengli.

指导战争的人们不能超越客观条件许可的限度求战争的胜利。

Traducción recomendada: «Quienes dirigen una guerra **no pueden pretender ganarla traspasando** los límites impuestos por las condiciones objetivas».

En este apartado hay 19 oraciones como ejemplo, de las cuales nueve son de contenido político. Los ejercicios al final consisten en comparar 12 oraciones en chino y sus traducciones y corregir un ensayo publicado en 1987 en *Beijing Wanbao* (北京晚报), Beijing Evening.

Módulo 5.5. *Buyu* (补语), complemento

Zhao (1999/2010: 236) destaca los usos de los complementos para explicar el estado, el grado y el resultado de los verbos y adjetivos. Veamos un ejemplo:

Ta tingle zhe hua, jide budeliào.

她听了这话，急得不得了。

Traducción recomendada: «Al saberlo, ella se inquietó **sobremanera**».

Zhao pone 23 oraciones como ejemplos, de las cuales nueve son obviamente de contenido político. Los ejercicios que pone al final consisten en comparar 10 oraciones en chino y sus traducciones.

Módulo 5.6. *Dingyu* (定语), modificador

Zhao (1999/2010: 243) empieza este apartado con la definición de *dingyu* (定语), modificador. Según este autor, *dingyu* hace referencia a las palabras que modifican los nombres y sintagmas nominales. Veamos un ejemplo:

*Tuanjie yiqie **keyi tujiede** liliang.*

团结一切可以团结的力量。

Traducción recomendada: «Unirnos con todas las fuerzas **unibles**».

Zhao incluye 35 frases y 29 oraciones como ejemplos. De las oraciones, 27 son de contenido político. Los ejercicios que pone al final consisten en comparar 12 oraciones en chino y sus traducciones.

Vemos que el autor en este módulo sigue la misma metodología basada en la lingüística contrastiva, centrándose en los componentes de la sintaxis del chino y del español, con el objetivo de encontrar estructuras equivalentes en la lengua española.

De los 129 ejemplos (frases y oraciones sueltas) 79 son de contenido político, lo que representa un 61%. Lo que observamos es que el autor indica menos la procedencia de los ejemplos, aunque es bien sabido que se basa en frases y oraciones muy conocidas de Mao (muchas de las cuales tienen estilo literario o neutro) y siempre pone una traducción recomendada para cada ejemplo. Insistimos en la importancia de comentar las posibilidades de traducción ante una «mejor» traducción.

Los tipos de ejercicios consisten principalmente en la comparación de oraciones y sus traducciones en español y en la traducción de oraciones en chino. También ha incluido un ensayo publicado en *Beijing Evening* (北京晚报) para corregir, con énfasis en los problemas léxicos y sintácticos. Falta el análisis de otros elementos del contexto y diferentes géneros textuales.

4.2.2.5. Módulo 6. Traducir algunas estructuras oracionales del chino

En este módulo, Zhao se centra en explicar cómo traducir algunas de las estructuras sintácticas más problemáticas del chino, en la siguiente tabla presentamos los contenidos de este módulo.

Tabla 9. Contenidos del módulo 6 del manual *Nuevo curso de traducción del chino al español*

Módulo 6.1. <i>Wuzhuju</i> (无主句), oraciones impersonales
--

Módulo 6.2. <i>Panduanju</i> (判断句), oraciones de predicado nominal
Módulo 6.3. <i>Yinguo fuju</i> (因果复句), oraciones compuestas causales
Módulo 6.4. <i>Zhuanzhe rangbu fuju</i> (转折、让步复句), oraciones compuestas adversativas y concesivas
Módulo 6.5. <i>Jiashe fuju</i> (假设复句), oraciones compuestas condicionales I
Módulo 6.6. <i>Tiaojian fuju</i> (条件复句), oraciones compuestas condicionales II
Módulo 6.7. <i>Wu tiaojia ju</i> (无条件句), oraciones compuestas concesivas
Módulo 6.8. <i>Bingzhi fuju</i> (并置复句), oraciones compuestas por yuxtaposición
Módulo 6.9. <i>Changju</i> (长句), oraciones largas

Módulo 6.1. *Wuzhuju* (无主句), oraciones impersonales

En este apartado Zhao (1999/2010: 258-262) explica que las oraciones impersonales en chino se pueden traducir por «se», «uno», «tú», «nadie», «el que» o la tercera persona del plural, entre otros elementos. Veamos uno de estos ejemplos:

Ruguo zheyangzuo, na jiu yao fan jue da de cuowu.

如果这样做，那就要犯绝大的错误。

Traducción recomendada: «Procediendo de esa manera, **se incurriría** en un craso error».

Zhao pone 16 oraciones como ejemplos, de las cuales ocho son de contenido político. Los ejercicios finales consisten en traducir 18 oraciones al español.

Módulo 6.2. *Panduanju* (判断句), oraciones de predicado nominal

Zhao (1999/2010: 263) empieza este apartado con la definición de *panduanju* (判断句), oraciones de predicado nominal, e indica que el problema al traducir este tipo de oraciones radica en la traducción del verbo *shi* (是). Según Zhao, *shi* se traduce normalmente por «ser» y muchas otras veces por «constituir», «significar», «suponer», «radicar», «residir», «servir de», «tratar de», etc. Veamos uno de estos ejemplos:

*Shiyan **shi** jianyanzhenlide weiyi biao zhun.*

实践**是**检验真理的唯一标准。

Traducción recomendada: «La práctica **es** el único criterio de la verdad».

Zhao incluye 26 oraciones de ejemplo, de las cuales, 16 son de contenido político. Los ejercicios al final consisten en comparar 14 oraciones y sus traducciones al español.

Módulo 6.3. Yinguo fuju (因果复句), oraciones compuestas subordinadas causales

Zhao (1999/2010: 271-275) comenta que este tipo de oraciones se puede traducir por oraciones compuestas o simples en español. Veamos uno de los ejemplos:

Yinwei women shi Makeshizhuyizhe, women shi bu pa piping de.

因为我们是马克思主义者，我们是不怕批评的。

Traducción recomendada: «**Siendo** marxistas, no tememos a la crítica».

Aquí encontramos 16 oraciones como ejemplos, seis de las cuales son de contenido político. Los ejercicios consisten en comparar 10 oraciones y sus traducciones al español.

Módulo 6.4. Zhuanzhe rangbu fuju (转折、让步复句), oraciones compuestas adversativas y concesivas

Zhao (1999/2010: 277) explica por separado las oraciones compuestas adversativas y las compuestas concesivas, e indica que para él ambos tipos pueden traducirse por oraciones compuestas y simples en español. Veamos uno de los ejemplos:

Maque**sui**xiao, gandanjuquan.

麻雀**虽**小，肝胆俱全。

Traducción recomendada: «El gorrión tiene todas las vísceras **a pesar de** su pequeñez».

En este módulo hay 20 oraciones como ejemplos, de las cuales 13 son de contenido político. Los ejercicios al final consisten en comparar 16 oraciones y sus traducciones al español.

Módulo 6.5. Jiashe fuju (假设复句), oraciones compuestas condicionales I

En este apartado Zhao (1999/2010: 287-292) indica que las oraciones compuestas condicionales también se pueden traducir por oraciones compuestas y simples en español. Veamos un ejemplo:

Ruguo bushi zheyang, wo kan dajia jiu buhui zancheng, buhui shuo ta hao.

如果不是这样，我看大家就不会赞成，不会说它好。

Traducción recomendada es: «**De no haber sido así**, pienso que no habría sido aprobado ni elogiado por tanta gente».

Zhao presenta 21 oraciones como ejemplos y todas son de contenido político (una se atribuye a Mao). Los ejercicios consisten en comparar 15 oraciones en chino y sus traducciones y en corregir dos párrafos de un ensayo sin indicar la procedencia.

Módulo 6.6. Tiaojianfuju (条件复句), oraciones compuestas condicionales II

En este apartado Zhao (1999/2010: 297-302) explica básicamente cómo traducir dos estructuras de este tipo de oraciones compuestas condicionales: *zhiyou* (只有)..... *cai* (才)..... y *zhiyao* (只要)..... *jiu* (就)..... Veamos uno de estos ejemplos.

Zhiyao *yikao renmin, shijieshang jiu meiyou kefubuliaode kunnan.*

只要依靠人民，世界上就没有克服不了的困难。

Traducción recomendada: «**Siempre y cuando** nos sustentemos en el pueblo, no habrá en el mundo dificultad que no pueda ser vencida».

En este módulo hay 20 oraciones como ejemplos, de las cuales 14 son de contenido político. Los ejercicios consisten en comparar 12 oraciones y sus traducciones al español.

Módulo 6.7. Wu tiaojian ju (无条件句), oración compuesta concesivas

Zhao (1999/2010: 305) empieza este apartado indicando que *wu tiaojian ju* (无条件句), oraciones compuestas concesivas, es un tipo de oraciones compuestas condicionales. Veamos un ejemplo:

Wulun *fangong huo jingong, women zongshi jijie dali dali yibu.*

无论反攻或进攻，我们总是集结大力打敌一部。

Traducción recomendada: «**Tanto** en la contraofensiva **como** en la ofensiva, siempre concentramos una gran fuerza para golpear a una parte del enemigo».

Encontramos 53 frases y oraciones como ejemplos, de las cuales 36 son de contenido político. Los ejercicios consisten en comparar 30 oraciones en chino y sus traducciones.

Módulo 6.8. Bingzhi fuju (并置复句), oraciones compuestas por yuxtaposición

En este apartado Zhao (1999/2010: 323-331) señala algunos tipos de oraciones compuestas por yuxtaposición y pone ejemplos para explicar cómo traducirlos. Veamos un ejemplo:

Ta qule Shanghai, xiaxingqi huilai.

他去了上海，下星期回来。

Traducción recomendada: «Se fue a Shanghai; volverá la próxima semana».

Zhao pone 18 oraciones como ejemplos, de las cuales seis son de contenido político. Los ejercicios consisten en comparar 12 oraciones en chino y sus traducciones y en corregir un ensayo titulado “La verdad, la bondad y la belleza ¡volved!”, sin indicar la procedencia.

Módulo 6.9. Changju (长句), oraciones largas

En este apartado Zhao (1999/2010: 333) explica que las oraciones largas no constituyen un tipo de oración como las anteriores, pero merece la pena prestar atención a estas frases en la traducción. El autor indica que en español se forman oraciones largas mediante pronombres, preposiciones, gerundios y participios pasivos y posiblemente se utilizan más oraciones largas en la lengua española que en la china. Veamos uno de los ejemplos:

*Geming zhanzheng shi mingzhong de shi, changchang bu shi xian xuehaole zai gan, ershi ganqilai zai xuexi, **gan jiushi xuexi.***

革命战争是民众的事，常常不是先学好了再干，而是干起来再学习，干就是学习。

Traducción recomendada: «La guerra revolucionaria es una empresa del pueblo; en ella, ocurre con frecuencia que la gente, en vez de actuar después de haber aprendido, comienza por actuar y después aprende. **Actuar es aprender**».

Zhao presenta 30 oraciones largas como ejemplos, de las cuales 21 son de contenido político. Los ejercicios consisten en comparar 20 oraciones en chino y sus traducciones.

Vemos que en este módulo 6 el autor sigue la misma metodología basada en la lingüística contrastiva, centrándose en las estructuras oracionales. Además, pone más ejemplos sobre cómo convertir las estructuras chinas al español. En nuestra opinión, para formar a traductores, es útil la enseñanza de lenguas en microunidades como pueden ser el léxico y la morfosintaxis. Sin embargo, también es importante situar la traducción en el acto de la comunicación y analizar muchos otros elementos.

Al mismo tiempo, vemos que unos 128 de los 220 ejemplos (frases y oraciones sueltas) son de contenido político, lo que representa un 58%. El resto de los ejemplos son de estilo literario o neutro (oraciones cortas en las que no se distingue mucho el estilo o el contenido). El autor más citado es Mao. En muchos casos, no se indica la procedencia de los ejemplos, pero son frases conocidas y atribuidas a Mao (muchas de estas oraciones son estilo literario o neutro). Zhao siempre pone una traducción recomendada para cada ejemplo salvo en algunos ejemplos donde pone dos, reforzando la idea de que la traducción se basa en equivalencias estáticas y cerradas. Los tipos de ejercicios consisten en comparar oraciones y sus traducciones al español, en traducir oraciones en chino y en corregir ensayos y cuentos (en estos casos, el autor pone énfasis en problemas del plano léxico y semántico) publicados en periódicos chinos como *Guangming Ribao* (光明日报) y *Beijing Evening* (北京晚报). Tal vez estos ejemplos y ejercicios puedan cumplir la función de explicar las normas lingüísticas, no obstante, a nuestro entender, no son suficientes para la didáctica de la traducción.

Parece que el objetivo que está llevando a cabo el autor es intentar exponer todas las reglas lingüísticas para la traducción. En casi todos sus ejemplos y explicaciones, pone *yinggai fanyicheng*... (应该翻译成.....), se debería traducir como.... También notamos que la mayoría de estos ejemplos son frases y oraciones descontextualizadas. De hecho, no existen reglas únicas e invariables para casos reales de traducción. De acuerdo con las teorías comunicativas y funcionalistas, las normas lingüísticas dependen de las situaciones concretas.

4.2.2.6. Módulo 7. La traducción textual

En este último módulo, Zhao (1999/2010: 356-370) expresa sus ideas sobre la importancia de hacer una traducción textual, afirmando que el «sentido» que traslada una «oración» es relativamente completo y que sólo el «párrafo» y el «texto» pueden transmitir de verdad el «sentido». Una «oración» sólo puede tener «sentido» si la situamos en un determinado contexto. Por eso hay que prestar atención a cuatro factores: la integridad del texto, la coherencia, la intención y la aceptabilidad.

En este módulo el autor pone 12 párrafos (siete de contenido político, de los cuales en dos se incluye la referencia a Mao) y cinco textos literarios como ejemplos. Este módulo ocupa unas 20 páginas del total de 312 de la parte de práctica. Es un módulo nuevo añadido a la versión del manual de 1988. Sus explicaciones en este último módulo parecen un poco contradictorias con respecto a todo lo que explica en los anteriores. Vemos las influencias en él de las teorías textuales más modernas. El manual incluye un apartado textual, aunque el autor no ha profundizado en este enfoque, poniendo sólo algunos párrafos literarios y narrativos como ejemplo, deja entrever esta tendencia.

A partir del análisis de la parte de práctica, que tiene más peso en el manual (312 de 398 páginas), parece que se trata más bien de un libro de gramática y lingüística contrastiva centrado en el uso del léxico y de estructuras morfosintácticas. El autor comenta que existen algunos componentes o estructuras «propias» de la lengua china o de la lengua española. Zhao muestra una postura relativamente rígida al comparar las dos lenguas de trabajo. Creemos que las dos lenguas tienen diferentes maneras de expresar las diferentes funciones y puede ser relevante tomar en consideración los aspectos pragmáticos de cada lengua. Es decir, que la lingüística contrastiva es de utilidad en el aprendizaje de lenguas y también en la traducción, pero absolutamente insuficiente en la formación de traductores.

Los ejemplos y ejercicios del manual consisten principalmente en frases y oraciones sueltas de políticos o novelistas. En nuestra opinión, este tipo de ejercicios pueden cumplir la función de explicar una parte de la lingüística, pero para la formación de traductores profesionales hace falta otro tipo de enfoque, como podría ser el análisis del discurso.

Como hemos comentado anteriormente, muchos de los ejemplos son de contenido político, es decir, el autor cita directamente a Mao o, indirectamente, crea ejemplos basados en frases y oraciones de Mao. Como consecuencia, esto limita el estilo y el

léxico a una época determinada, concretamente, que son los años cincuenta y sesenta del siglo XX. La mayoría del resto de los ejemplos son de contenido literario y neutro. Sabemos que en casos reales de traducción, los encargos serán muy diferentes y el traductor tendrá que enfrentarse a diferentes tipos textuales. Es importante tomarlo en cuenta en la formación.

Aparte de la práctica, existe otro módulo dedicado a la teoría. Puede ser útil examinar el contenido de este módulo y determinar si es coherente con la práctica, es decir, si sigue un enfoque lingüístico o no, o si por el contrario lo complementa.

4.2.3. Teoría en el *Nuevo curso de traducción del chino al español*

El módulo 1, el teórico, fue añadido al manual por Zhao en la edición de 1999. Incluye 13 apartados, como se puede observar en la tabla 10. La metodología del análisis de esta parte del manual ha tenido que tomar en cuenta un gran número de elementos intertextuales que parecen indicar la familiaridad de Zhao con algunos traductólogos occidentales de los años 70 y 80 del siglo pasado. Estas referencias intertextuales no son siempre explícitas, y hemos tenido que trabajar con los textos de estos autores al lado.

Tabla 10. Contenidos del módulo 1 del manual *Nuevo curso de traducción del chino al español*

Módulo 1.1. Definición de la traducción
Módulo 1.2. Funciones de la traducción
Módulo 1.3. Clasificación de la traducción
Módulo 1.4. ¿Qué es una buena traducción?
Módulo 1.5. Limitaciones de la traducción
Módulo 1.6. Diez factores que intervienen en la traducción
Módulo 1.7. Diagrama del proceso de la traducción
Módulo 1.8. Dos fases del proceso de la traducción
Módulo 1.9. ¿Qué es lo que se traduce?
Módulo 1.10. Unidad de traducción
Módulo 1.11. Métodos de traducción
Módulo 1.12. «Fidelidad» y «fluidez» de la traducción
Módulo 1.13. Diferencias culturales y traducción

En este módulo, Zhao repasa algunos de los debates tradicionales de la traductología: la definición de traducción, la noción de equivalencia, las posibilidades y límites de la traducción, la unidad de traducción, el proceso traductor, la «fidelidad», etc., citando a teóricos occidentales como Newmark, García Yebra o Vázquez Ayora y a teóricos

chinos como Yan Fu, entre muchos otros. A través del análisis de este módulo, observamos que, por un lado, la mayoría de las referencias en el manual pertenecen a teorías anteriores a las teorías comunicativas y funcionalistas actuales; y, por el otro, parece que algunas teorías presentadas en este capítulo no son coherentes con la propuesta pedagógica presentada en los otros módulos.

A continuación presentamos una descripción más detallada de los diferentes apartados de este módulo.

4.2.3.1. Módulo 1.1. Definición de la traducción

Para definir la traducción, Zhao (1999/2010: 1) cita directamente a García Yebra (1984: 29-30) en *Teoría y práctica de la traducción*, donde éste último empieza basándose en Nida y Taber (1971) en la definición siguiente: «la traducción consiste en reproducir en la lengua receptora el mensaje de la lengua original por medio del equivalente más próximo y más natural, primero en lo que se refiere al sentido y luego en lo que atañe al estilo». A continuación, Zhao incluye la definición del *Diccionario de la Lingüística*, escrito por Jean Dubois y otros lingüistas (1973): «Traducir es enunciar en la lengua meta lo que ha sido enunciado en una lengua original, conservando las equivalencias semánticas y estilísticas».²⁵

Las dos citas elegidas son de principios de los años 70 e insisten en que una traducción debe mantener el mensaje y el estilo del TO. Sin embargo, Zhao (1999/2010: 1) concluye afirmando que sería ideal una traducción que pudiera mantener tanto el mensaje como el estilo, por lo que conseguir la equivalencia del mensaje y del estilo del TO debería ser el criterio para una buena traducción.²⁶ Deducimos, en otras palabras, que para él una «buena traducción» debe conseguir la equivalencia semántica y estilística, puesto que vuelve a surgir la cuestión de si optar por una traducción «literal» o «libre» y de mantener la «fidelidad» o la «elegancia». En nuestra opinión, la opción que elegirá el traductor dependerá de determinadas situaciones comunicativas, tomando en cuenta diferentes factores como el encargo, la intención, el medio y el destinatario.

Finalmente, Zhao presenta su definición sobre la traducción (1999/2010: 2): «traducir es una actividad lingüística que consiste en reexpresar el mensaje de una lengua o de

²⁵ En el manual encontramos el texto original de García Yebra traducido al chino.

²⁶ 译文能做到这一步 (语义对等, 风格对等), 当然最好不过, 但我们认为严格地讲, 这不是关于翻译的定义, 而是关于某些“好的翻译”的定义。

la variante de una lengua fuente, a una lengua meta o a otra variante de la misma lengua». ²⁷

Vemos que la propia aportación de Zhao se centra en la concepción de la traducción como actividad entre lenguas casi sin mencionar otros elementos que inciden en el aspecto textual, en el carácter comunicativo y en el proceso. Creemos que aparte de la adecuación a la lengua de llegada y la transmisión del sentido del TO existen otros factores relevantes como el contexto, los aspectos culturales, el destinatario y la finalidad de la traducción. De hecho, la variedad de elementos que intervienen en el proceso traductor y las diferentes perspectivas con que pueden ser analizados, dificultan la formulación de una definición única del mismo. Con un enfoque funcionalista se pueden evitar las dicotomías de las definiciones prescriptivas.

En nuestra opinión, una definición adecuada debe partir desde un punto de vista interdisciplinar, tener carácter comunicativo e incluir aspectos como el mensaje, el sentido, el acto de habla, la traducción como resultado y proceso, el texto, la intención, el contexto, aspectos culturales e interculturales, los medios de comunicación, el encargo de la traducción o el destinatario, entre otros.

Pensamos que es importante introducir estos elementos en los materiales docentes para formar a traductores. Existen enfoques teóricos más recientes que facilitan esta introducción y es necesario tomarlos en consideración, por lo que ampliaremos sus contenidos en el marco teórico.

4.2.3.2. Módulo 1.2. Funciones de la traducción

El autor resume las funciones de la traducción en cuatro puntos (Zhao, 1999/2010: 3): la traducción es una herramienta de comunicación entre gente de diferentes países con diferentes idiomas; la traducción promueve el conocimiento mutuo de los diferentes pueblos del mundo; la traducción enriquece los idiomas de diferentes pueblos; la traducción es un método importante en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Vemos que las dos primeras funciones hacen hincapié en que la traducción permite las relaciones entre los pueblos y la tercera se centra en la traducción como

²⁷ 翻译是用一种语言或某种语言的一种变体, 把另一种语言或同一种语言的另一种变体所表达的内容, 重新表达出来的语言活动。

herramienta para enriquecer las lenguas de diferentes países. La cuarta función considera que la traducción es un método pedagógico para la enseñanza de lenguas extranjeras. En una explicación más detallada, el autor señala que la didáctica de la traducción forma parte de la enseñanza de lenguas extranjeras y su función en este sentido es insustituible, así como también es una formación necesaria para la gente que se dedica a la traducción profesional (véase la parte de introducción del capítulo 4). Hay cierta confusión entre la definición de la «traducción pedagógica» y la «didáctica de traducción» profesional tal como vimos al inicio del primer capítulo. Aunque en Occidente se diferenció entre ambas hace décadas, en China, esta cuestión se ha empezado a aclarar en los últimos años. Además, el autor insiste en que la traducción consiste en la comparación de dos lenguas para que el aprendiz maneje las peculiaridades de léxico y de sintaxis de la lengua extranjera. De este modo, se queda en el nivel lingüístico sin mencionar la traducción a otros niveles. Pensamos que la didáctica de la traducción profesional debe formar a traductores no solamente en los niveles lingüísticos, sino también en las estrategias para traducir textos para una finalidad concreta y un público concreto, tal como indica Denison (cit. Baker, 1992: 217):

[O]n the question of what kind of contrastive studies we need as a basis for the training of translators, I say: no linguistic contrastive system so far proposed will do. We need to get away from the linguistic organization and look at reality, precisely because that reality is encoded in situations and texts for the translator and not in languages.

Finalmente, Zhao (1999/2010: 4) indica que es posible empezar a enseñar a traducir cuando el alumno ya llega a cursos superiores, con el dominio de determinado vocabulario, gramática y retórica. Eso coincide con nuestra propuesta de una iniciación a la didáctica de la traducción profesional en cursos superiores de la Licenciatura en Filología Hispánica, aunque creemos que también hace falta tomar en consideración las necesidades del mercado.

4.2.3.3. Módulo 1.3. Clasificación de la traducción

Zhao (1999/2010: 4-5) establece diferentes clasificaciones a partir de las clasificaciones propuestas por varios teóricos, aunque sin mencionar sus nombres.²⁸

- 1) Según las lenguas tratadas: interlingüística e intralingüística.
- 2) Según el modo: oral y escrita.

²⁸ Por ejemplo, teóricos que ha citado en este manual tales como García Yebra, Vázquez Ayora y Newmark.

- 3) Según la cantidad de la traducción: adaptación, traducción completa, traducción selectiva, traducción compilada.
- 4) Según los métodos de traducción: literal y libre.
- 5) Según el género del TO: literaria y no literaria.
- 6) Finalmente, Zhao cita a Bühler para mencionar las funciones lingüísticas del TO: expresiva, informativa, vocativa.

En nuestra opinión, es evidente que existe una gran variedad de posibilidades de clasificación. Además, existe cierta confusión terminológica en relación a lo que se denomina «tipos», «modos» o «métodos», lo que dificulta la posibilidad de una homogeneización para la didáctica de la traducción. La complejidad de la traducción da lugar a nuevos criterios de clasificación. El valor de la clasificación que se adopte reside en su capacidad de dar relieve a los aspectos concretos que deban ser destacados al emprender un encargo concreto de traducción o al planificar adecuadamente la tarea de formación de nuevos profesionales.

En el marco teórico presentamos nuestra propuesta apoyándonos en Hurtado Albir (2001), que clasifica la traducción según los parámetros siguientes: cambio de código, grado de traducibilidad, diferencias metodológicas, áreas convencionales, diferencias de tipología textual, y diferencias de medio y modo. Este enfoque puede contextualizar claramente nuestro objeto de investigación.

4.2.2.4. Módulo 1.4. ¿Qué es una buena traducción?

En el primer apartado de este módulo, Zhao (1999/2010: 1) define una «buena traducción» como una traducción que mantiene el mensaje y el estilo del TO, es decir, se queda con la «equivalencia dinámica» de Nida.

Zhao (1999/2010: 5-9) cita a académicos chinos empezando por Ma Jianzhong, quien presentó *shanyi* (善译), traducir bien, y buscó la «equivalencia de efecto», haciendo hincapié en los tres principios clásicos de *xin, da, ya* (信, 达, 雅), fidelidad, corrección y elegancia, de Yan Fu. El autor también menciona algunos principios presentados por Zeng Pu, Chen Xiyang, Lin Yutang, Fu Lei y Qian Zhongshu, sobre una buena traducción literaria, que para él, se han desarrollado a partir de los principios de Yan Fu.

Zhao (1999/2010: 9) indica que los principios de «fidelidad, corrección y elegancia» de Yan Fu, coinciden con las tres leyes de la traducción de Tyler (1790).²⁹ En el manual de Zhao se explican en chino:

- 一、译文应完全复述出原作的思想；
- 二、译文的风格和笔调应与原文的性质相同；
- 三、译文应当同创作一样流畅。

Zhao indica que los principios de Tyler son menos fáciles de retener en la memoria.

El autor presenta la «equivalencia dinámica» de Nida (1. Se busca un «equivalente» en la lengua original; 2. Se expresa de manera natural en la lengua meta; 3. El texto meta (TM) alcanza la mayor «similitud» del TO)³⁰ como el criterio representativo de los teóricos occidentales y la compara con los tres principios clásicos de Yan Fu. Según Zhao (1999/2010: 11), Nida rechaza la «correspondencia formal»³¹ y requiere una «mayor similitud», lo que coincide con el término chino de *bu qiu shensi, dan qiu xingsi* (不求形似，但求神似), no una correspondencia formal sino una equivalencia de sentido.

Zhao (1999/2010: 11) acepta la «equivalencia dinámica» para definir una buena traducción y define una buena traducción literaria con *shensi* (神似), equivalencia del sentido. Es decir, se posiciona a favor de la «equivalencia dinámica» o la «equivalencia del sentido». Sin embargo, a través del análisis de la parte de práctica, vemos que en el resto del manual, no aplica estas definiciones y centra su modelo pedagógico en la búsqueda de equivalencias entre palabras, sintaxis y frases hechas.

Dudamos de la viabilidad y la adecuación de la presentación del concepto de «equivalencia», ya que no sólo no todos los mensajes de una lengua tienen un equivalente exacto en otra, además, en la práctica real la traducción puede tener una finalidad diferente de la del TO. En eso estamos de acuerdo con Nord (1997: 8) quien indica que «professional translating includes many cases where equivalence is not called for at all».

²⁹ Tres leyes de Tyler citadas en Snell-Hornby (1995: 16) "I. That the Translation should give a complete transcript of the ideas of the original work. II That the style and manner of writing should be of the same character with that of the original. III. That the translation should have all the ease of the original composition." En el manual de Zhao se explican en chino.

³⁰ 1. 对等，这是对原语信息而言；2. 自然，这是对接受语而言；3. 最切近，是上述两点的结合，以求达到最高度的相似 (Zhao, 1999/2010: 11).

³¹ La equivalencia existe entre textos, mientras que la correspondencia se da entre elementos lingüísticos.

Para librarnos de la imposibilidad de cumplir todas las leyes en todas las traducciones, nos hace falta tomar en cuenta la finalidad, el contexto de la comunicación y el receptor de la traducción, entre otros elementos. Desarrollamos estos conceptos necesarios para el diseño de nuestra propuesta pedagógica en el marco teórico de este trabajo.

4.2.3.5. Módulo 1.5. Limitaciones de la traducción

A pesar de aceptar la «equivalencia dinámica» para definir una buena traducción, en este apartado Zhao (1999/2010: 11-13) parece concluir que la traducción como máximo sólo puede parecerse al TO. Cita a Mounin en *Los problemas teóricos de la traducción* (1977) para decir que es posible traducir, pero a pesar de todo, lo que se consigue en el TM es una similitud al TO debido a las diferencias gramaticales entre las dos lenguas. Zhao afirma que, a la hora de traducir, lo primordial es dejar la ilusión de mantener la «forma igual». A continuación, pone ejemplos de las diferencias entre el chino y el español en el léxico, en la morfología y en la sintaxis para dar la razón a Mounin. Indica que estos casos son «intraducibles». Veamos uno de estos ejemplos:

Da shu xiamian you yizhi yang.

大树下面有一只羊。

Zhao argumenta que como *yang* (羊), carnero/oveja/cabra, en chino es un nombre general para todos los tipos de mamífero rumiante y en español siempre hay que especificar los diferentes tipos, entonces esta oración sería intraducible.

Zhao (1999/2010: 13) añade que algunas construcciones retóricas basadas en la fonética o la sintaxis de las lenguas (algunos poemas, refranes, trabalenguas, etc.) son imposibles o muy difíciles de traducir. Vemos que para él la «intraducibilidad» radica sólo en las diferencias lingüísticas. Desde nuestro punto de vista los límites son variados y de origen tanto lingüístico como extralingüístico y cultural.

Por otra parte, Zhao indica que, aparte del problema de la expresión, desde el punto de vista de la comprensión, no existen dos lectores iguales y el traductor, siendo también lector, no es capaz de comprender al 100% (1999/2010: 14).³²

³² 翻译不仅在表达上不可能做到与原文“形同”，就是在理解原文上，译者也不可能做到百分之百的理解正确。

就是在理解原文上，译者也不可能做到百分之百的理解正确。要想完完全全理解一部作品，读者须是一个理想的读者，他必须在各个方面与作者完全一样。而这是不可能的。

Creemos que la posibilidad de poder traducir depende de la finalidad comunicativa de la traducción y, por lo tanto, las limitaciones que menciona Zhao son relativas.

4.2.3.6. Módulo 1.6. Diez factores que intervienen en la traducción

En este apartado se ve la influencia de Newmark. Zhao (1999/2010: 15-16) cita a Newmark en *A Textbook of Translation*, al señalar que los diez factores que intervienen en la traducción son: el escritor en la lengua original (LO), las normas de la LO, la cultura de la LO, el marco y la tradición de la LO, el lector en la lengua meta (LM), las normas de la LM, la cultura de la LM, el marco y la tradición de la LM, la verdad (la realidad de los hechos), el traductor. Vemos que Newmark en su *Manual de Traducción*, define estos factores (Newmark, 1992: 19):³³

1. El estilo individual o idiolecto del autor de la LO. ¿Cuándo deberíamos conservarlo o normalizarlo?
2. El uso convencional de la gramática y el léxico en ese tipo de texto, según el tema y la situación.
3. Los ítems de contenidos específicamente relacionados con la cultura de la LO, o a la de una tercera lengua (o sea, ni a la LO ni a la LT).³⁴
4. El formato típico de un texto dentro de un libro, periódico, revista, etc., en cuanto que está influido por la tradición del momento.
5. Las expectativas del supuesto lector, teniendo en cuenta su hipotético conocimiento del tema y el estilo de lenguaje que usa, expresados en términos del máximo común denominador, ya que no se debería traducir por debajo, ni por encima del nivel del lector.
- 6, 7 y 8. Lo dicho en el 2,3 y 4 respectivamente, pero en relación con la LT.
9. Lo que se describe o relata, averigua o verifica (la verdad referencial), independientemente —donde sea posible— del texto de la LO y de las expectativas del lector.
10. Los puntos de vista y prejuicios del traductor, posiblemente personales o subjetivos, o sociales y culturales, incluido su “factor de lealtad al grupo”, que tal vez refleje sus posiciones nacionales, políticas, étnicas, religiosas, su clase social, sexo, etc.

Vemos que Zhao está de acuerdo con estos conceptos indicados por Newmark y pone ejemplos para ayudar a su comprensión.

Consideramos que algunos de estos factores como el contexto, la cultura y el lector receptor son muy importantes y merecen mucha atención a la hora de traducir. Sin embargo, Zhao, en los capítulos siguientes de análisis de cómo traducir, solo centra

³³ Nos basamos en la versión en español del manual de Newmark (1992).

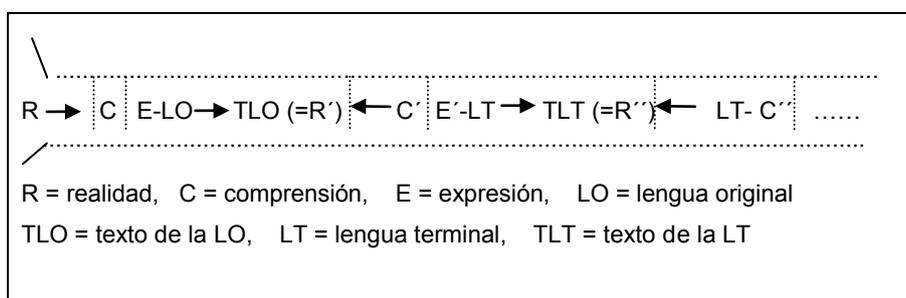
³⁴ Usamos LM y en la versión en español, el traductor usa LT. (Newmark, 1992:19)

sus explicaciones en las dos lenguas (chino y español), apoyándose básicamente en enfoques lingüísticos. En nuestro marco teórico, ampliaremos estos factores donde la traducción se trata como proceso de comunicación.

4.2.3.7. Módulo 1.7. Diagrama del proceso de la traducción

En este apartado, se ve la influencia de Gracia Yebra (1982/1989). Para explicar el proceso de la traducción, Zhao cita el esquema de Gracia Yebra con algunas modificaciones (1999/2010:17):

Tabla 11. Diagrama del proceso de la traducción de Zhao basado en Gracia Yebra



Zhao explica que las líneas en puntos suspensivos forman el canal de la comunicación y a la izquierda las líneas en forma de altavoz indican que la realidad objetiva es infinita y no tiene anchura, mientras el canal de comunicación sí (Zhao, 1999/2010: 17).

El proceso abarca dos fases: la producción del TO, y la traducción del TO, que es la producción del texto en la LT.³⁵ Zhao lo describe así: la R (realidad) es percibida parcialmente por el autor quien tiene su C (comprensión). Partiendo de su C, el autor consigue su E (expresión). La E se expresa a través de la LO (lengua original) y se queda con el resultado de TLO (texto de la lengua original) que es más o menos la «realidad» (R) y que está definida por R'. Aquí se acaba la primera fase. A continuación, el traductor mediante los conocimientos en LO lee la TLO, o sea la R' y consigue su C'. Lo expresa y tiene la E'. La E' se transmite a través de la LT y así consigue un TLT que es otra R''. La relación entre R, R' y R'' se explica como R'' ≈ R' ≈ R (Zhao, 1999/2010: 18-19).

Se observa que el proceso que indica Zhao al citar a Gracia Yebra no es sólo el proceso de la traducción, ya que también está incluida la fase de la producción del TO.

³⁵ En el manual de Zhao ha usado los términos como LO (lengua original), TLO (texto de la LO), LT (lengua terminal) y TLT (texto de la LT). Nosotros, hemos adoptado los términos como TO (texto original) y TM (texto meta) en el resto de la tesis.

Constatamos que Zhao reconoce que este proceso es comunicativo al indicar las interferencias, pero centrándose casi exclusivamente en la comprensión: primero la comprensión del autor del TO está afectada por interferencias, lo que resulta en una R', y luego la comprensión del traductor de R', que también está influenciada y da lugar a otra R''. Las diferencias entre R, R' y R'' demuestran la existencia de interferencias. En nuestra opinión, las interferencias no sólo intervienen sobre la comprensión y, además, Zhao no nos explica los posibles factores de interferencia, lo cual podría ayudar a establecer recomendaciones de mejora de la calidad o de la productividad del trabajo de los traductores. Creemos que esto es importante en la formación de traductores/intérpretes.

La traducción es una forma especial de comunicación. Desde un punto de vista empírico, se intenta describir la realidad y confirmar su coherencia con los diferentes modelos diseñados para su comprensión. En el marco teórico vamos a añadir modelos modernos que pueden contribuir al diseño de las unidades didácticas y de las tareas.

4.2.3.8. Módulo 1.8. Dos fases del proceso de la traducción

En este apartado también se ve la influencia de García Yebra, aunque el autor no lo explicita, pero encontramos el texto original de García Yebra (1982/1989: 30). Zhao (1999/2010: 19-20) adapta las dos fases del proceso de la traducción creyendo que estas dos fases son la de comprensión del TO, donde el traductor intenta comprender el sentido del TO, y la de reexpresión del TO en la LM, donde éste busca en la LM palabras adecuadas, frases y sintaxis para reexpresar el contenido del TO.

En la primera fase, Zhao explica que la comprensión del TO no se limita al nivel de palabras y oraciones, sino que se extiende al texto entero. En este sentido, destaca la importancia de conocer la intención del TO, así como también tres aspectos del TO: el estilo (oficial, formal, informal, neutro, coloquial), el grado de dificultad para diferentes tipos de destinatarios (expertos, profesionales, para un público normal o para un público con un nivel educativo más bajo), y el tono (fuerte, caluroso, objetivo, indiferente) (Zhao, 1999/2010: 20-21).

En la segunda fase, el autor indica que el chino y el español son dos lenguas lejanas y vienen de culturas muy diferentes. Por eso, la reexpresión en español para traductores chinos es muy difícil y repite que aspectos como el estilo, el grado de dificultad y el registro son también importantes en la producción del TM (Zhao, 1999/2010: 22).

Vemos que la importancia del análisis del texto entero que menciona Zhao en este apartado no tiene mucha coherencia con sus otros módulos. Señala la dificultad de la traducción hacia la lengua extranjera entre lenguas lejanas como el chino y el español (Zhao, 1999/2010: 22), pero sin especificar cómo realizarla. Los elementos comentados en el análisis de texto son limitados e incompletos, sobre todo si los comparamos con el campo, el tenor y el modo de Halliday (1970), quien ha desarrollado modelos que integran los factores sociales y comunicativos del lenguaje, que fueron adaptados posteriormente por Hatim y Mason (1990) en su modelo aplicado a la traducción, como vamos a presentar en el marco teórico.

4.2.3.9. Módulo 1.9. ¿Qué es lo que se traduce?

Zhao (1999/2010: 23) se basa en que hay que traducir el «sentido», citando a Nida: «Translation means translating meaning». Profundiza en cómo traducir el «sentido» haciendo hincapié en los conceptos de lengua y habla, significante y significado de Saussure así como significado, designación y sentido de Coseriu (1977), poniendo el siguiente orden de prioridad en la traducción: sentido › designación › significado.

Vemos que Zhao sigue situando su enfoque de la traducción en la lingüística, intentando lograr una traducción semántica. Los ejemplos que pone son palabras sueltas y refranes. Estamos de acuerdo en que se debe traducir el sentido, pero, dependiendo del *skopos* y el contexto comunicativo, ese «sentido» no sólo reside en los niveles lingüísticos, sino que hay que traducir el «sentido» pragmático y contextualizado.

4.2.3.10. Módulo 1.10. La unidad de la traducción

Zhao (1999/2010: 28-29) se muestra a favor de tomar la «oración» como la unidad básica, y empieza su argumentación con una revisión histórica: tradicionalmente, se ha considerado la oración como la unidad de traducción (UT), aunque en los últimos treinta años del siglo XX, algunos teóricos toman el «texto» como la unidad; y muchos otros, representados por Newmark (1988), defienden que hay que tomar en consideración la «palabra», aunque no reclaman directamente que la «palabra» tenga que ser la unidad.

Concluye que el debate entre traducir «oraciones» o «palabras» está vinculado a la polémica de la «traducción literal» o «traducción libre», señalando que los partidarios

de la «traducción libre» toman la «oración» como unidad y los que están a favor de «traducción literal» cogen la «palabra» (Zhao, 1999/2010: 29).

Observamos que Zhao recoge la idea tradicional y también cree que la unidad debe ser traducible y variable según las características del texto. Basándose en Newmark (1988), indica que a veces hay que traducir unidades como sílabas, fonemas, morfemas, palabras, locuciones, frases y sub-oraciones.

Zhao (1999/2010: 30-31) insiste en que el «párrafo» y el «texto» no deben ser la unidad, aunque a la hora de traducir el traductor debería ser consciente del contexto de las oraciones.

En su planteamiento da lugar a enfoques lingüísticos y textuales a la vez, aunque muy inclinado al primero. En eso se parece mucho a la concepción de Newmark.

A nuestro entender, la UT, a diferencia de las unidades lingüísticas, tiene que ser una unidad flexible y dinámica que nos permita relacionar la traducción y el texto de partida desde diferentes perspectivas, lingüísticas y extra-lingüísticas.

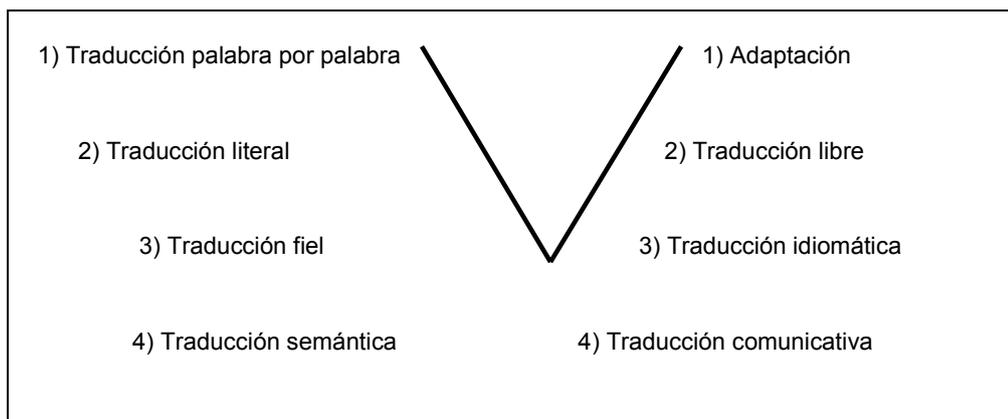
En el marco teórico vamos a presentar una definición funcional y práctica para el propósito de nuestro análisis, basándonos en los teóricos que definen el texto como la unidad que se traduce. A la hora de traducir, hay que hacer un análisis del discurso teniendo en cuenta tanto los elementos lingüísticos como los no lingüísticos (Nord, 1991), que coinciden con los aspectos pragmáticos que nos confiere el contexto situacional y los semióticos de Hatim y Mason (1990, 1997).

4.2.3.11. Módulo 1.11. Métodos de la traducción

Se trata de un apartado también influenciado por Newmark. Zhao (1999/2010: 34-35) reproduce los métodos de Newmark, presentados en forma de una “V”, partiendo de las tradicionales discusiones entre «traducción literal» y «traducción libre».

Tabla 12. Lista de métodos de la traducción de Zhao basados en Newmark (Zhao, 1999/2010: 35)

Traducción literal:	Traducción libre:
---------------------	-------------------



Basándose en Newmark, Zhao explica que la traducción semántica y la comunicativa son dos posibles objetivos de la traducción y hace una comparación entre la traducción semántica y la traducción comunicativa: la traducción semántica es individual y la traducción comunicativa es social; la traducción semántica pone el acento en la lengua del autor del TO y la traducción comunicativa presta atención al nivel de lengua del lector; la traducción semántica tiende a ser lo más aproximada al TO y la traducción comunicativa intenta transmitir la información del TO haciendo que sea fluido el TM; existe la tendencia a que el traductor tenga más libertad cuando hace la traducción comunicativa, la traducción semántica es conveniente para textos con función expresiva y la traducción comunicativa, para textos con funciones informativas y vocativas (Zhao, 1999/2010: 36).

Creemos que no existe un único método de traducción, por eso todas las traducciones tendrían que ser en cierta medida comunicativas y semánticas, sociales e individuales. Dependiendo de la finalidad, se han definido métodos más descriptivos como el método interpretativo-comunicativo, el método literal o el método filológico (Hurtado Albir, 2001/2008). Desde nuestro punto de vista, para formar a traductores, no basta con presentar algunos enfoques de métodos sino también aclarar a los alumnos qué es un método y saber distinguirlo de técnicas y estrategias, que son conceptos entendidos de manera confusa por mucha gente, incluso profesionales. Vamos a ampliar esta cuestión en el marco teórico.

4.2.3.12. Módulo 1.12. La «fidelidad» y la «fluidez» de la traducción

Zhao (1999/2010: 44) compara *meiyanbuxin*, *xinyanbumei* (美言不信, 信言不美), las palabras bellas no son fieles y las fieles no son bellas, de Wei Zhinan, el monje traductor de sutras del siglo III con las ideas de Georges Mounin (1953), para decir

que la «fidelidad» y la «fluidez» son contradictorias en la traducción y se cae en la imposibilidad de la traducción.

Zhao indica que para ser fiel al TO, el traductor debería siempre basarse en las características de la lengua de partida, moviéndose no sólo en el nivel textual sino en el referencial, que para él supone los conocimientos sobre la realidad más allá del texto (Zhao, 1999/2010: 44).

Zhao concluye que la «fluidez» se refiere a usar *ziranyu* (自然语), lengua natural; *putonghua* (普通话), lengua común; *jiben yu* (基本语), lengua básica; *xiandai yu* (现代语), lengua moderna. Explica que para que la traducción tenga «fluidez», hay que tener presentes las diferencias entre el chino y el español con respecto a la morfosintaxis y el léxico (Zhao, 1999/2010: 45-46).

Entendemos que en la cuestión de la «fidelidad» y la «fluidez», no se trata solamente de que la traducción sea lingüísticamente fiel al TO y fluida en el TM, sino que transmita la intención del TO y busque la «adecuación» en el TM, dependiendo del propósito. Con un enfoque funcionalista se puede resolver el problema de estas reglas contradictorias.

4.2.3.13. Módulo 1.13. Diferencia cultural y traducción

En este último apartado del módulo, Zhao (1999/2010: 48-49) cita a R. Carnap y Charles Morris, señalando que la semántica, la pragmática y la sintáctica son los tres elementos que conforman la semiótica, estrechamente vinculados a la cultura.

A continuación, cita al autor chino Ke (1988), para clasificar en tres grupos (significado semántico, significado pragmático, significado lingüístico) los tipos de ausencia de equivalencia lingüística causada por factores culturales. Zhao clasifica estas ausencias de equivalentes en diferentes grados: equivalencia parcial, inequivalencia y *kongque* (空缺), vacío (Zhao, 1999/2010: 49-59). Aquí nos interesa ver ejemplos del último caso de los diferentes grupos, ya que para Zhao los vacíos son intraducibles. Veamos uno de estos ejemplos.

Dong Shi xiao pin (东施效颦), Dong Shi imita el ceño fruncido

Zhao (1999/2010: 52) explica que el personaje de la frase *Dong Shi xiao pin* (东施效颦), sólo existe en la cultura china y es un caso de *kongque* (空缺), vacío cultural. Esta

frase no se puede traducir literalmente al español ya que no se percibiría el significado pragmático, pero Zhao no indica cómo traducirla.

Esta frase es un modismo histórico que cuenta que Xi Shi, una mujer conocida por su belleza, tenía dolor en el pecho, por lo que fruncía el ceño cuando andaba. Una chica fea llamada Dong Shi que vivía cerca, la vio y pensó que si fruncía el ceño se parecería a la bella Xi Shi. Por eso, ella también se puso las manos sobre el pecho y frunció el ceño. Cuando los hombres ricos en el barrio la vieron, se encerraron en casa y cerraron sus puertas con fuerza. Cuando los hombres pobres la vieron, se apartaron rápidamente con sus esposas e hijos. Dong Shi sólo sabía que Xi Shi se veía hermosa con el ceño fruncido, pero no conocía la auténtica razón de la belleza de su modelo.

Zhao comenta que algunos juegos de palabras basados en la escritura de caracteres chinos no se pueden traducir. En el manual, Zhao (1999/2010: 58) presenta algunos juegos de palabras basados en el grafema de los caracteres chinos. Creemos que se refiera a la escritura. Veamos dos de sus ejemplos:

1) *Ren guo Dafo Si, si fo da guo ren.*

人过大佛寺，寺佛大过人。

El autor no pone la traducción para este ejemplo, que literalmente significa: «La persona pasa por el templo del Gran Buda, el Buda del templo es superior a la persona».

2) *Seng you Yunyin Si, si yin yunyou seng.*

僧游云隐寺，寺隐云游僧。

Literalmente significa: «El monje viaja por el templo Yunyin, el templo esconde el monje que viaja».

Zhao (1999/2010: 59) indica que estos casos son intraducibles. Esta opinión coincide con Jakobson, quien afirma que la poesía es intraducible (cit. Sánchez Trigo, 2002: 113).

Zhao expone ejemplos de muchos casos de *kongque* (空缺), vacío lingüístico o cultural, y comenta que no se puede hacer una traducción literal en estos casos e incluso a veces no se pueden traducir. Desde nuestro punto de vista, traducir o no literalmente un *kongque* (空缺), vacío, depende de la función y efecto que queremos que tenga la traducción. Siendo un manual docente, no basta con decir sí o no, hay que indicar

porqué y cómo. Para liberarnos de todos los tipos de imposibilidades culturales, hace falta partir de los enfoques funcionalistas y comunicativos.

En este módulo vemos que Zhao ha tratado los principales temas convencionales de la traducción, como la definición de la traducción, las clasificaciones de la traducción, los criterios de la traducción, el proceso de la traducción, la unidad de traducción, los métodos de traducción y las diferencias culturales en la traducción. Por un lado, en cuanto a conocimientos declarativos (saber qué), desde un punto de vista dinámico y específico, faltan los recientes enfoques comunicativos y funcionalistas y propuestas específicas sobre la didáctica de la traducción y sobre la didáctica de la traducción inversa; por el otro, los conocimientos operativos (saber cómo) no quedan claros y resultan incoherentes y, además, se observa un distanciamiento entre el módulo del marco teórico y el resto de los módulos.

Para diseñar una propuesta pedagógica diferente a la que presenta Zhao en el manual, partimos de que la traducción es un acto de comunicación con procesos comunicativos y operaciones textuales. Pretendemos presentar una propuesta de didáctica de la traducción inversa (chino-español) basada en enfoques comunicativos y funcionalistas, teniendo en cuenta que se traduce para comunicar, prestando importancia a los factores de la situación, el destinatario, la documentación a partir de textos paralelos, así como a los aspectos culturales y a la recepción de la traducción. Partiendo del *skopos*, o sea, la finalidad de la traducción, resolveremos el problema de la «intraducibilidad» de ciertos fenómenos lingüísticos y textuales, motivando a los alumnos a que no se fijen exclusivamente en los elementos lingüísticos concretos, sino a que presten más atención a sus funciones comunicativas.

En el siguiente capítulo, desarrollaremos un marco teórico coherente con el diseño de esta propuesta didáctica.

SEGUNDA PARTE

MARCO TEÓRICO PARA EL DISEÑO DE UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA

En la primera parte, hemos realizado una revisión del estatus de la lengua española, de la formación de traductores y de la didáctica de la traducción inversa chino-español en los programas universitarios en China para conocer así el estado de la didáctica de la traducción del chino al español en ese país. Finalmente hemos identificado y analizado el manual más utilizado de traducción chino-español, ya que la propuesta pedagógica presentada en dicho manual es muy representativa en China.

En el análisis del manual vemos que el autor, Zhao, dedica un módulo a la teoría de la traducción. En ese aspecto se diferencia de muchos autores chinos, ya que, tal y como comentamos anteriormente, la traducción de textos en China sigue considerándose como una habilidad lingüística que se desarrolla en cursos superiores de las licenciaturas en filologías extranjeras, donde no hay un lugar específico para la teoría de la traducción. Observamos que los teóricos occidentales centran especial interés en cuestiones del tipo «por qué y cómo estudiar la teoría de la traducción» (Pym, 2011), haciendo hincapié, sobre todo, en la metodología mientras que en China, parece que siguen predominando los debates más relacionados con la importancia de estudiar la teoría. Sin duda, Zhao defiende la función pedagógica de la teoría de la traducción al indicar en el prefacio de su manual (1999/2010: i), «los manuales de traducción en universidades deben contener suficientes explicaciones teóricas».³⁶ Estamos de acuerdo con Zhao en la necesidad de incluir teoría de la traducción en la didáctica de la traducción, aunque la cuestión es qué se debería incluir y cómo. Creemos que los traductores/intérpretes con formación teórica resultan más productivos y creativos a la hora de ejercer su profesión, ya que los conocimientos generalizados ayudan a construir una base sólida y la teoría específica proporciona mayor agilidad en el momento de traducir, de esta manera, les permite tomar las decisiones más adecuadas. Sin embargo, a través del análisis del manual de Zhao, por una parte, se observa que el autor sólo ofrece conocimientos declarativos (saber qué), los cuales no se ven reflejados en la práctica, demostrando así la falta de coherencia entre la teoría y la práctica, y no expone la necesidad de desarrollar conocimientos operativos (saber cómo). Por otra parte, nos hace reflexionar sobre la frase «suficientes explicaciones teóricas». Pero, ¿qué se considera suficiente? En nuestra opinión, la respuesta guarda relación con los objetivos pedagógicos del docente. Dado que nuestro objetivo es

³⁶ 作为高等院校的教材，《翻译教程》应包含足够份量的理论讲解。

diseñar una propuesta comunicativa para la didáctica de la traducción inversa chino-español, debemos ajustar y complementar las teorías presentadas por Zhao, puesto que carecen de enfoques desde el punto de vista de la traducción en general y de la didáctica de la traducción y de la didáctica de la traducción inversa en particular. Para preparar nuestra propuesta, es imprescindible adoptar estos enfoques; por ello, vamos a desarrollarlos en los capítulos siguientes de esta parte:

Dedicaremos el capítulo 5 a la teoría de la traducción siguiendo los temas presentados por Zhao, pero basándonos en teorías comunicativas, funcionalistas, interculturales y cognitivas.

En el capítulo 6 analizaremos los principales modelos pedagógicos orientados a la enseñanza de la traducción que hemos escogido para diseñar nuestra propuesta.

En el capítulo 7 nos centraremos en algunas propuestas pedagógicas representativas dedicadas a la traducción entre lenguas y culturas lejanas, con especial atención al caso de la traducción entre el chino y el español.

Finalmente, en el capítulo 8 presentaremos algunas propuestas didácticas de la traducción inversa, haciendo hincapié en la especificidad de la direccionalidad.

Capítulo 5. Teoría de la traducción: La traductología tradicional revisada a través de teorías comunicativas y funcionalistas

Las teorías en las que se apoya Zhao se centran en conceptos y cuestiones generales de la traducción y están principalmente orientadas hacia el conocimiento de la lingüística contrastiva. Incluyen problemas que los traductores han intentado solucionar durante siglos. Las teorías lingüísticas presentadas en su manual han tenido mucha influencia durante muchos años en la práctica de la traducción del chino al español debido a que el estudio de la traducción ha estado anclado en los estudios filológicos tradicionales. Sin embargo, en las últimas décadas, en Occidente la traductología ha avanzado hacia paradigmas más actuales de tipo comunicativo, funcionalista y cognitivo. Además, la demanda laboral para el español en China se ha transformado en los últimos años: cuando antes se requerían licenciados destinados a la docencia de lenguas, ahora existe la necesidad de más traductores profesionales que puedan desenvolverse en diversas situaciones comunicativas. Desde nuestro punto de vista, aunque no se puede negar que la lingüística contrastiva juega un papel muy importante en la enseñanza de lenguas extranjeras para traductores, sobre todo cuando se trata de lenguas muy diferentes; entendemos que es imprescindible introducir también las teorías comunicativas más actuales en la enseñanza de la traducción debido a su utilidad en el contexto actual de China.

Decidimos acercarnos a la traductología reciente a partir de los conceptos presentados por Zhao en el primer módulo de su manual. En este capítulo resumiremos algunas contribuciones recientes a estos problemas, siguiendo el orden de los contenidos del módulo. Pensamos que los enfoques comunicativos, funcionalistas y cognitivos ofrecen soluciones a muchos de los problemas, como hemos ido adelantando en el capítulo anterior. Además indican el camino para conseguir los objetivos de esta tesis, la base para diseñar cursos para formar a traductores (saber hacer). Creemos que los conocimientos declarativos (saber qué) son importantes en la formación de traductores, pero también es fundamental diseñar clases prácticas y tareas que ayuden al alumno a transformar estos conocimientos en operativos (saber cómo). En la siguiente tabla se pueden observar los apartados de este capítulo y su relación con las teorías presentadas por Zhao.

Tabla 13. Relación entre capítulo 5 y capítulo 4

Teoría de la traducción (Capítulo 5)	Teoría presentada por Zhao (Capítulo 4)
5.1. ¿Qué es una traducción? 5.1.1. Definiciones de la traducción 5.1.2. Clasificaciones de la traducción	Módulo 1.1. Definición de la traducción Módulo 1.2. Funciones de la traducción Módulo 1.3. Clasificación de la traducción
5.2. ¿Qué es una buena traducción? 5.2.1. Limitaciones del concepto «equivalencia» 5.2.2. La traducción como acto de comunicación 5.2.3. La traducción como actividad funcionalista	Módulo 1.4. ¿Qué es una buena traducción? Módulo 1.5. Limitaciones de la traducción Módulo 1.6. Diez factores que intervienen en la traducción
5.3. Proceso traductor: una actividad cognitiva	Módulo 1.7. Diagrama del proceso de la traducción Módulo 1.8. Dos fases del proceso de la traducción
5.4. ¿Qué es lo que se traduce? 5.4.1. Unidad de traducción: texto/discurso 5.4.2. Los parámetros del discurso 5.4.2.1. Las dimensiones comunicativa, pragmática y semiótica 5.4.2.2. Factores extra-textuales e intra-textuales	Módulo 1.9. ¿Qué es lo que se traduce? Módulo 1.10. Unidad de traducción
5.5. Traduciendo culturas 5.5.1. ¿Qué es la cultura? 5.5.2. Métodos de traducción: traduciendo las diferencias culturales 5.5.3. Referencias culturales: «puntos ricos»	Módulo 1.11. Métodos de la traducción Módulo 1.12. «Fidelidad» y «fluidez» de la traducción Módulo 1.13. La diferencia cultural y la traducción

5.1. ¿Qué es una traducción?

La traducción es una de las actividades más antiguas realizadas por el ser humano y las reflexiones sobre la traducción tienen también una larga historia tanto en China como en Occidente. Sin embargo, los primeros estudios descriptivos y sistemáticos de la traducción no surgieron hasta la segunda mitad del siglo XX, derivados de la lingüística, tal y como indicó Holmes (1972/1988: 105), «serious academic interest in translation problems on a larger scale first came, in the later fifties and sixties, from the

side of the applied linguists». En efecto, Holmes (1972) fue pionero en la reflexión sobre la traducción como una disciplina independiente de otras disciplinas afines. En los años cincuenta y sesenta el foco en el ámbito de la traducción pasó del debate entre la dicotomía de la traducción como un arte o una ciencia al consecuente desarrollo de estudios interdisciplinarios según los cambios en la demanda en el mercado laboral de la traducción. Bell (1991: 4-5) concluyó que eso se debía principalmente al cambio de los géneros de los textos traducidos, «the vast proportion of translations are not literary texts but technical, medical, legal, administrative».

En el año 1970, la ONU declaró la traducción como una ciencia interdisciplinaria conjuntamente con las ciencias de la comunicación y la lingüística. A partir de entonces, ese campo no ha dejado de crecer y a medida que se incorporan paulatinamente nuevas perspectivas en la investigación, tales como aspectos cognitivos, textuales y culturales; se van consolidando para que la traducción se convierta en una disciplina propia.

Desde entonces hasta ahora, muchos autores han intentado definir y/o clasificar la traducción como resultado y/o como proceso, basándose en diferentes enfoques lingüísticos, comunicativos o cognitivos.

Nosotros, partiendo de que nuestro objetivo es formar a traductores, creemos que es importante indicar las principales definiciones y clasificaciones existentes y aportar una definición y clasificación funcionalista y comunicativa al servicio de nuestro estudio.

5.1.1. Definiciones de la traducción

Hurtado Albir ofrece una excelente introducción a las diferentes definiciones de la traducción en el siglo XX. A través del repaso de su obra, vemos que los primeros teóricos tienden a definir la traducción como una actividad entre lenguas. Por ejemplo, la definición de Vinay y Darbelnet en *Stylistique Comparée du Français et de l'Anglais* (1958), «pasar de una lengua A a una lengua B para expresar la misma realidad» (Hurtado Albir, 2001/2008: 37). Posteriormente, la atención centrada solamente en las dos lenguas se fue extendiendo a reflexiones que consideraban la traducción como una actividad textual. Representantes de esta tendencia son: Catford (1965), que defiende «la sustitución de material textual en una lengua (LO) por material textual equivalente en otra lengua (LT)» (Hurtado Albir, 2001/2008: 38); House (1977), que propone «la sustitución de un texto en lengua de partida por un texto semántica y pragmáticamente equivalente en la lengua meta» (Hurtado Albir, 2001/2008: 38), y

Seleskovitch y Lederer (1984), que postulan que «traducir significa transmitir el sentido de los mensajes que contiene un texto y no convertir en otra lengua la lengua en la que éste está formulado» (Hurtado Albir, 2001/2008: 38). En la misma época, algunos teóricos también empezaron a entender la traducción no sólo como resultado sino también como proceso: Vázquez Ayora (1977) presenta que «el procedimiento traductivo consiste en analizar la expresión del texto de Lengua Original en términos de oraciones prenucleares, trasladar las oraciones prenucleares de Lengua Original a oraciones prenucleares equivalentes de Lengua Término y, finalmente, transformar estas estructuras de Lengua Término en expresiones estilísticamente apropiadas» (Hurtado Albir, 2001/2008: 39); Steiner (1975/1980) comenta que «el modelo esquemático de la traducción es el de un mensaje proveniente de una lengua-fuente que pasa a una lengua receptora, luego de haber sufrido un proceso de transformación» (Hurtado Albir, 2001/2008: 40). A finales de los años ochenta y principios de los noventa empezaron a surgir definiciones basadas en teorías comunicativas y funcionalistas: Hatim y Mason (1990/1995) defienden que «la traducción es un proceso comunicativo que tiene lugar en un contexto social» (Hurtado Albir, 2001/2008: 38); Hermans (1991) opina que «la traducción tiene lugar en una situación comunicativa y los problemas de comunicación pueden definirse como lo que se denomina problemas de coordinación» (Hurtado Albir, 2001/2008: 39); Reiss y Vermeer (1984) creen que «el principio dominante de toda traslación es su finalidad» (Hurtado Albir, 2001/2008: 39); y Nord (1997) también defiende que «la traducción es un acto comunicativo cuyo criterio fundamental es la funcionalidad» (Hurtado Albir, 2001/2008: 39).

Anteriormente hemos mencionado que la formación profesional moderna de traductores/intérpretes en China empezó en 2006 y 2007 con la creación de programas de licenciatura y maestría en Traducción e Interpretación respectivamente. Eso promovió la aparición de una serie de manuales homologados por *Quanguo Fanyi Zhuanye Yanjiusheng Jiaoyu Zhidao Weiyuanhui* (全国翻译专业学位研究生教育指导委员会), China National Committee for MTI Education (CNMTI). En estos manuales, la definición de traducción es casi siempre la primera cuestión importante a debatir, por ejemplo, en el manual titulado *A Concise Course of Translation- Biyi Lilun yu Jijiao* (笔译理论与技巧) (He et al., 2009) se presentan 19 definiciones realizadas desde diferentes perspectivas, generales o específicas, centradas en diferentes enfoques: lingüísticos, extralingüísticos, comunicativos y artísticos (He, et al. 2009: 2-11).

Observamos también que, en la actualidad, los autores de los recientes estudios ya no tienden a establecer una única definición de la traducción. Tal como indicaron los autores del manual mencionado, es difícil encontrar una definición de aceptación universal ya que las perspectivas de la traducción, la finalidad, el campo y la época son diferentes (He et al., 2009: 3).

Así pues, estamos de acuerdo con estos autores chinos. Al mismo tiempo, observamos que, con el paso del tiempo, esta cuestión ha evolucionado de manera que las definiciones comunicativas y funcionalistas son cada vez más dominantes, ya que los inconvenientes de las no comunicativas son obvios, tal y como indica Holmes (1972/1988: 101):

[D]efinitions of translation which postulate only correspondence in meaning as essential (semantic-correspondence definitions) are not valid definitions, since demonstrably not all texts generally accepted as translations conform to such a requirement. The same holds true for definitions postulating only correspondence in function (pragmatic-correspondence definitions), or for that matter correspondence in form (syntactic-correspondence definitions). Such definitions are in reality no more than codifications of time, place, and/or text-type-bound norms of an individual or a smaller or larger group, mistakenly elevated to the position of universal translation laws.

Las definiciones comunicativas y funcionalistas se pueden adaptar a los factores del contexto: el tiempo, el lugar y las normas de un individuo o un grupo, o incluso la direccionalidad. Sin embargo, vemos que las adaptaciones existentes tienden a centrarse en la traducción general y en la traducción directa, y carecen todavía de una adaptación específica para la traducción inversa entre lenguas lejanas (p.ej., chino-español). Más adelante pretendemos demostrar la eficacia de los enfoques comunicativos y funcionalistas en el desarrollo de nuestra propuesta para la traducción inversa entre lenguas lejanas chino-español.

En este apartado, hemos considerado que las definiciones que entienden la traducción como un hecho de «lengua» y no de «habla» son parciales. También resultan incompletos los argumentos centrados en el resultado final, sin considerar el proceso. Creemos que para definir la traducción, hay que tener en cuenta, ante todo, que la traducción es tanto un producto como un proceso. Es decir, como producto, se trata de una actividad lingüística y textual; y como proceso, es un acto contextual, comunicativo y funcionalista. Coincidimos en eso con Bell (1991), «de hecho, la palabra tiene tres significados diferentes. Puede referirse a: 1) el traducir, el proceso (traducir, la actividad más que el objeto tangible); 2) una traducción, el producto que resulta del proceso de traducir (el texto traducido); 3) la traducción, el concepto abstracto que

abarca tanto el proceso de traducir como el producto del proceso» (cit. Hurtado Albir, 2001/2008: 40).

La palabra «traducción» en chino es *fanyi* (翻译), traducir/traducción/traductor o intérprete, que abarca otro significado que es «traductor/intérprete». Eso nos llama la atención sobre la tarea que realiza el traductor/intérprete, que realmente ejerce actividades cognitivas, entre otras. Este último significado de *fanyi*, el que connota actividades cognitivas, no ha recibido mucha atención en los estudios occidentales, aunque en las teorías recientes se ha dado más importancia al proceso mental del traductor. Sin embargo, creemos que no se presta suficiente atención, en general, al papel del traductor. Desde luego, para nuestro estudio, cuyo objetivo es la formación de traductores, el perfil del traductor es esencial, como lo es también el estudio del proceso de la traducción.

Desde luego, las diversas definiciones ofrecen una idea de lo compleja que es la traducción, cuyos rasgos principales son texto, acto de comunicación y actividad cognitiva. Para referirse a la traducción, se deberían integrar en su definición las diferentes concepciones que se han ido integrando durante los últimos años, a saber: que la traducción es tanto un proceso como un resultado, y que incluye aspectos sociolingüísticos, psicolingüísticos, funcionales, culturales, históricos, pragmáticos y de comunicación. Por supuesto, la integración de todas esas ideas en un solo concepto dificulta la elaboración de una definición universalmente válida y aceptada. En consecuencia, es más práctico definir la traducción para fines determinados y en contextos determinados.

Para el diseño de una propuesta pedagógica de la traducción del chino al español, pretendemos encontrar los rasgos cruciales de nuestro objeto de estudio: la traducción como un acto de comunicación, la dirección de la traslación dirigida hacia una lengua extranjera (estudiantes con el chino como lengua materna) y la concepción de la traducción como una actividad cognitiva y funcionalista entre lenguas y culturas lejanas.

5.1.2. Clasificaciones de la traducción

En cuanto a la clasificación de la traducción tampoco hay unanimidad entre los teóricos. Desde la clasificación de Jakobson (1959)³⁷ hasta la actualidad existen

³⁷Jakobson (1959: 233), «Intralingual translation», «interlingual translation», «intersemiotic translation».

muchas clasificaciones de la traducción que parten desde diferentes criterios y hacen hincapié en descripciones de diferentes tipos textuales. Hurtado Albir (2001/2008: 94-95) ha resumido la mayoría de las ideas modernas y aporta su propia clasificación determinada por los siguientes criterios: cambio de código, grado de traducibilidad, diferencias metodológicas, áreas convencionales, diferencias de tipología textual y diferencias de medio y modo.

Pensamos que la clasificación de Hurtado Albir aclara los diferentes enfoques posibles. La autora señala que «las categorías propuestas no hay que entenderlas como compartimientos estancos, sino como categorías dinámicas que se imbrican para identificar y caracterizar la traducción. Además en algunos casos, las fronteras son difusas entre algunas categorías» (Hurtado Albir, 2001/2008:95).

Tabla 14. Clasificaciones de traducción de Hurtado Albir (2001/2008: 94)

<p>Métodos de traducción: (en relación con la finalidad de la traducción) traducción comunicativa, traducción literal, traducción libre, traducción filológica, etc.</p> <p>Clases de traducción: (en relación con el traductor) Traducción natural, traducción profesional, aprendizaje de la traducción profesional, traducción pedagógica, traducción interiorizada, traducción explicativa, traducción directa, traducción inversa.</p> <p>Tipos de traducción: (en relación con el campo) la traducción técnica, traducción jurídica, traducción económica, traducción administrativa, traducción religiosa, traducción literaria, traducción publicitaria, traducción periodística, interpretación de conferencias, interpretación social, interpretación de tribunales, etc.</p> <p>Modalidades de traducción: (en relación con el modo) traducción escrita, traducción a la vista, interpretación simultánea, interpretación consecutiva, interpretación de enlace, susurrado, doblaje, voces superpuestas, subtitulación, traducción de programas informáticos, traducción de productos informáticos multimedia, traducción de canciones, supratitulación musical, traducción icónico-gráfico.</p>

Repasando estas clasificaciones podemos situar claramente nuestro objeto de investigación:

- 1) Métodos de traducción: traducción que opta por la apropiación o la extranjerización (en relación con la finalidad de la traducción)
- 2) Clases de traducción: traducción profesional, aprendizaje de la traducción profesional y traducción inversa(en relación con el traductor).
- 3) Tipos de traducción: los géneros apropiados para el aprendizaje de la traducción profesional inversa en función del estudio del mercado (en relación con el campo, p.ej. traducción literaria y traducción técnica).
- 4) Modalidades de traducción: traducción escrita (en relación con el modo).

También nos apoyamos en las definiciones de Hurtado Albir para distinguir el término «método de traducción» de «estrategia de traducción» y «técnica de traducción», conceptos que se han usado de manera confusa por muchos autores.

El «método traductor» es «el desarrollo de un proceso traductor determinado, regulado por un principio en función del objetivo perseguido por el traductor; se trata de una opción global que recorre todo el texto» (Hurtado Albir, 2001/2008: 54). El hecho de relacionar el método traductor con el proceso traductor y con la finalidad de la traducción sitúa esta noción dentro de los enfoques comunicativos.

Las «estrategias traductoras» son «los procedimientos de resolución de problemas» (Hurtado Albir, 2001/2008: 272). Estos procedimientos pueden ser verbales y no verbales, conscientes e inconscientes. A nuestro entender, incluyen tanto la desverbalización y recodificación como las pausas para la reflexión y documentación del traductor e, incluso, algunas actividades inconscientes (acciones, gestos) que se efectúan en el proceso traductor.

Las «técnicas de traducción» ofrecen evidencia en el texto sobre el método y las estrategias del traductor. Según Hurtado Albir (2001/2008: 257):

[e]l interés mayor de las técnicas de traducción radica en el hecho de que proporcionan un metalenguaje y una catalogación que sirve para identificar y caracterizar el resultado de la equivalencia traductora con respecto al texto original. [...] Las técnicas de traducción permiten identificar, clasificar y denominar las equivalencias elegidas por el traductor para microunidades textuales así como obtener datos concretos sobre la opción metodológica utilizada.

Vemos que el manual de Zhao trata únicamente las técnicas de traducción, es decir, las operaciones lingüísticas del proceso, comparando microunidades textuales del TO con «equivalencias» en el TM, lo cual resulta lógico dada su concepción lingüística de la traducción (véase el capítulo 4). El suyo no es el único manual donde aparece de esta manera, también podemos ver que sucede lo mismo en la obra de Vinay y Darbelnet (1958). De hecho, en China, existe una confusión general por los tres términos: «método de traducción», «estrategia de traducción» y «técnicas de traducción». Además, la mayoría de los manuales se centran exclusivamente en explicaciones de las «técnicas de traducción». Creemos que es necesario que el traductor disponga de los conocimientos necesarios para poder hacer una distinción clara de estos términos. Por eso, en nuestro diseño de la propuesta para formar a traductores, nos interesa incluir también los primeros dos conceptos.

5.2. ¿Qué es una buena traducción?

Sabemos que el concepto de la traducción perfecta no existe. Un traductor, por mucho que actúe, sólo puede conseguir una buena traducción, ya que cada traducción es producto de la recepción del TO por un individuo con una personalidad diferente a la de otro receptor y desde ese punto de vista no puede existir una única traducción correcta. En nuestra opinión, para conseguir una buena traducción o simplemente evaluar una traducción, se deberían tomar en consideración todos los factores contextuales que puedan afectar a la traducción como un proceso comunicativo, funcionalista, reconociendo que el *skopos* (finalidad) de la traducción puede variar con respecto al *skopos* del TO.

En este apartado analizaremos, en primer lugar, el concepto tradicional de equivalencia, a continuación expondremos por qué consideramos que una buena traducción es un acto comunicativo y una actividad funcionalista.

5.2.1. Limitaciones del concepto «equivalencia»

Zhao cita las diferentes teorías sobre la «equivalencia» traductora de numerosos autores occidentales y chinos para al final decantarse por la idea de «equivalencia dinámica» propuesta por Nida (1965) como el criterio para una buena traducción.

Lederer (1994/2003:44-46), por su parte, hace una interesante contribución a este concepto, indicando que Catford (1965) habla de «correspondencias», mientras que la traducción interpretativa postula la «equivalencia» de la traducción (Nida, 1964). Sobre la relación entre estos dos conceptos, ella concluye que la equivalencia existe entre los textos y que las correspondencias se dan entre los elementos lingüísticos, palabras, sintagmas, expresiones y el conjunto de formas sintácticas dentro del texto. La equivalencia es un tipo de correspondencia original y es el modo general de la traducción no excluyente de ciertas correlaciones entre las palabras que son válidas en todos los casos, ya sean evocadas fuera de contexto o empleadas dentro de un texto. Ella cree que establecer correspondencias entre los dos idiomas es el primer nivel de traducción. Este nivel puede resultar útil en la enseñanza de idiomas, por ejemplo, para trabajar unidades básicas como las palabras o frases aisladas. Es obligatorio en el caso de términos monoreferenciales pero es totalmente impracticable para la traducción de textos completos, puesto que la naturaleza global de la equivalencia consiste en que la unidad del sentido sea la unidad de traducción.

Más adelante, Lederer explica más detalladamente las diversas formas de traducción por correspondencia tales como la traducción interlineal, la traducción de una colocación, la traducción de los elementos de una expresión o la traducción de oraciones sin tener en cuenta el contexto. Además, también indica las imposibilidades de la aplicación de la traducción por correspondencias ante cuestiones de lagunas léxicas, la pérdida y la ganancia, correspondencias cuantitativas o la extrañeza de la lengua extranjera. De esta manera, coincide en la idea de que las correspondencias son necesarias cuando consisten en nombres propios, figuras y términos técnicos y que la «correspondencia» y la «equivalencia» están íntimamente vinculadas dentro del proceso de traducción. Apunta, también, que el conflicto entre «libertad» y «fidelidad» se puede resolver mediante la dualidad de «equivalencia»/«correspondencia» en todas las traducciones de éxito (Lederer, 1994/2003: 69, 71-79, 85).

Observamos que en esa cuestión, Lederer coincide con Newmark (1981) quien reconoce tanto el papel de la traducción literal como el de la comunicativa en la traducción. Con la primera, se logra mantener la verdad y exactitud del texto de partida reproduciendo el significado bajo las mismas estructuras de la lengua original. La segunda reproduce el contenido sin la forma transmitiendo el mismo significado contextual del original de una manera que este contenido sea comprensible para los lectores. Parece que Newmark (1981: 39) quiera resaltar la importancia de la traducción comunicativa o la traducción libre: «communicative translation attempts to produce on its readers an effect as close as possible to that obtained on the readers of the original»; Además también indica (Newmark, 1981: 87):

[v]isibly and linguistically, words are put into context by their collocations, their grammatical functions and their position in the word order of a sentence. Outside language, invisibly and referentially they are within a context of a real or imagined situation, a cultural background, a topic and a shared experience with the reader.

Partiendo de nuestro punto de vista, todos estos conceptos se presentan como demasiado ideales y de poca aplicación práctica para el estudio del proceso traductor. Para nosotros, la «equivalencia» es un concepto muy amplio, ya que no todas las palabras o sentidos de una lengua tienen un equivalente exacto en otra. Sobre todo, cuando se trata de la traducción entre dos lenguas y culturas muy diferentes. Es por ello que se han desarrollado muchos matices: «equivalencia lingüística», «equivalencia paradigmática», «equivalencia del estilo», «equivalencia textual», «equivalencia formal», «equivalencia dinámica», «equivalencia pragmática», entre otros. Las discusiones sobre su viabilidad para la resolución de problemas concretos de traducción nunca han dejado de aparecer. Susan Bassnett, a su vez, concluye que

es difícil resolver los problemas de la «equivalencia» de las palabras *culture bound* como los modismos (1980/1991). Hatim y Mason (1990/1995:18-19) proponen la «equivalencia de efectos pretendidos» y defienden que es más útil el concepto de «adecuación», concepto que introdujeron los funcionalistas a la traducción y que desarrollaremos más adelante.

Snell-Hornby (1988/1995: 22) cuestiona el uso del término de «equivalencia» en la traductología, ya que no se ha llegado a una definición consensuada y distorsiona los problemas de la traducción con una ilusión de simetría:

[e]quivalence is unsuitable as a basic concept in translation theory: the term equivalence, apart from being imprecise and ill-defined (even after a heated debate of over twenty years) presents an illusion of symmetry between languages which hardly exists beyond the level of vague approximations and which distorts the basic problems of translation.

Neubert postula que desde el punto de vista de la teoría de los textos, la equivalencia de traducción debe ser considerada como una categoría semiótica, que comprende un componente sintáctico, semántico y pragmático, siguiendo las categorías de Pierce (cit. Bassnett, 1980/1991: 27).

Coincidimos con estos teóricos en que el concepto de «equivalencia» puede causar malentendidos, sobre todo para traductores en formación. Asimismo creemos que «la equivalencia dinámica» es un término demasiado ambiguo para describir una buena traducción. Para formar a traductores, es imprescindible situar la traducción dentro del marco de la comunicación, es decir, en un contexto determinado donde intervienen elementos históricos, culturales, económicos, ideológicos y políticos. No sólo se debe tratar la traducción como un resultado lingüístico, sino que se debería pensar siempre en los medios, el destinatario de la traducción y la finalidad de esta. Estos aspectos los desarrollaremos en los siguientes apartados.

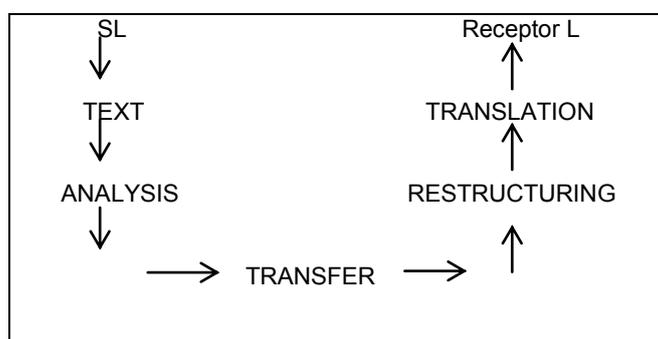
5.2.2. La traducción como acto de comunicación

Los académicos de teorías comunicativas consideran la traducción como un acto de comunicación que trata de transmitir otro acto de comunicación (la creación y divulgación del TO) a través de las fronteras culturales y lingüísticas, los cuales pueden ser afines y estar dedicados a lectores diferentes. En estos actos, el traductor es un comunicador especial que juega el papel tanto de receptor como de emisor, cuyo acto de comunicación (de transmitir) está condicionado por otro acto anterior y la

recepción (como lector del TO) de dicho acto anterior es intensiva, tal como indicaron Hatim y Mason (1997:1-2).

Los pioneros defensores de la traducción como una actividad comunicativa son los teóricos bíblicos. Aunque hemos cuestionado la utilidad del término «equivalencia dinámica» de Nida en la última sección, no cuestionamos su papel en el cambio de paradigma hacia teorías comunicativas de la traducción. En su obra *Toward a science of translating: with special reference to principles and procedures involved in bible translating* (1964) apunta que existen dos tipos de correspondencias: estructural y dinámica. La correspondencia estructural puede acarrear problemas con la fonología, morfología, sintaxis, palabras sueltas y frases, y la correspondencia dinámica no trata de centrarse en esas unidades específicas sino en el valor comunicativo, «in dynamic correspondences, however, the problems are related, not to specific units, but to the communication load carried by such units» (Nida, 1964:193). A continuación, el autor identifica los procesos de la traducción, a saber: 1) análisis de las lenguas tratadas, lengua de partida y lengua receptora, 2) un atento estudio del TO, 3) determinación de equivalentes apropiados. Ante una lectura detallada del tercer proceso, observamos que la atención de Nida se centra en el buen dominio de las estructuras lingüísticas y estilísticas de las dos lenguas (comprensión completa de elementos lexicales, gramaticales y estilísticos). De la misma manera, introduce el tema del contexto que resume como el contexto comunicativo del discurso y el contexto cultural de las dos lenguas, lo que consideramos un desarrollo revolucionario. Este proceso se verá ilustrado en un diagrama en una obra posterior de los autores, Nida y Taber en *The Theory and Practice of Translation*, (1969).

Tabla 15. Proceso comunicativo de traducción de Nida y Taber (1969: 484)



A través de esta tabla, se observa que para Nida y Taber la traducción corresponde a un acto de comunicación que parte de una lengua original, pasa por el canal comunicativo, para finalmente llegar a la lengua receptora. Sin embargo, en este

diagrama no detallan los elementos que intervienen en ese acto de comunicación, cuál es la relación de la traducción con el contexto ni qué función cumple en este contexto.

A partir de su planteamiento, muchos teóricos empezaron a pensar en la traducción como una actividad comunicativa en un contexto determinado y se generó un debate dentro del mundo académico sobre los diferentes elementos que intervienen. Con referencia a lo antes expuesto, encontramos a House (1977/1981) que propone para su modelo de análisis textual el concepto de las dimensiones situacionales para comparar el texto y su traducción con respecto al usuario y al uso del lenguaje.

Tabla 16. Dimensiones situacionales de House (1977/1981: 42):³⁸

Dimensiones del usuario del lenguaje:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Origen geográfico 2. Clase social
Dimensiones del uso del lenguaje:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Medio simple/complejo 2. Participación simple/compleja 3. Papel de la relación social 4. Actitud social 5. Área

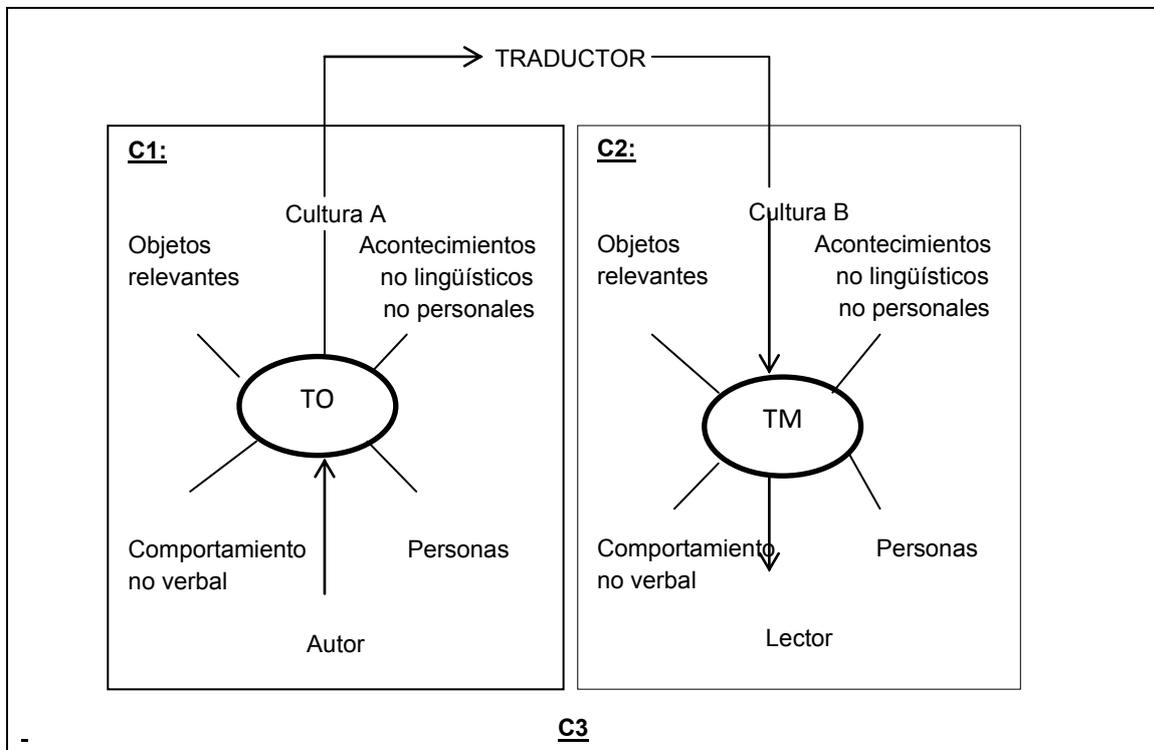
House (1977/1981: 43) indica que según el grado de coincidencia entre la función de la traducción y la función del texto original, se consiguen dos tipos de traducciones, distinguiéndose respectivamente por «covert translation» (la traducción mantiene la misma función que el TO) y «overt translation» (la traducción produce una función diferente).

Aunque House no explicita claramente la noción de función, vemos que su modelo ofrece un avance significativo al enfoque comunicativo de la traducción en cuanto que toma en consideración a los lectores de TO y TM y especifica sus contextos tanto geográfico, social e histórico, así como también los diferentes usos lingüísticos tales como áreas, actitud, relación social, entre otros. Su análisis servirá como base para muchos otros modelos comunicativos que aparecerán después, entre ellos, el de Hatim y Mason (1990), que desarrollaremos más adelante. Asimismo, nos resulta útil tener en cuenta estos elementos en el momento de diseñar nuestra propuesta pedagógica para enseñar a los alumnos chinos a traducir al español, sobre todo en lo que respecta a la traducción en la lengua española (p.ej., la recepción geográfica y géneros textuales).

³⁸ Traducción de Hurtado Albir (2001/2008: 541).

Kiraly (1995) considera que la traducción es una actividad comunicativa y social, donde el traductor actúa en tres contextos: el contexto de situación del TO (C1), el contexto de situación de llegada (C2) y el contexto de situación de la traducción (C3).

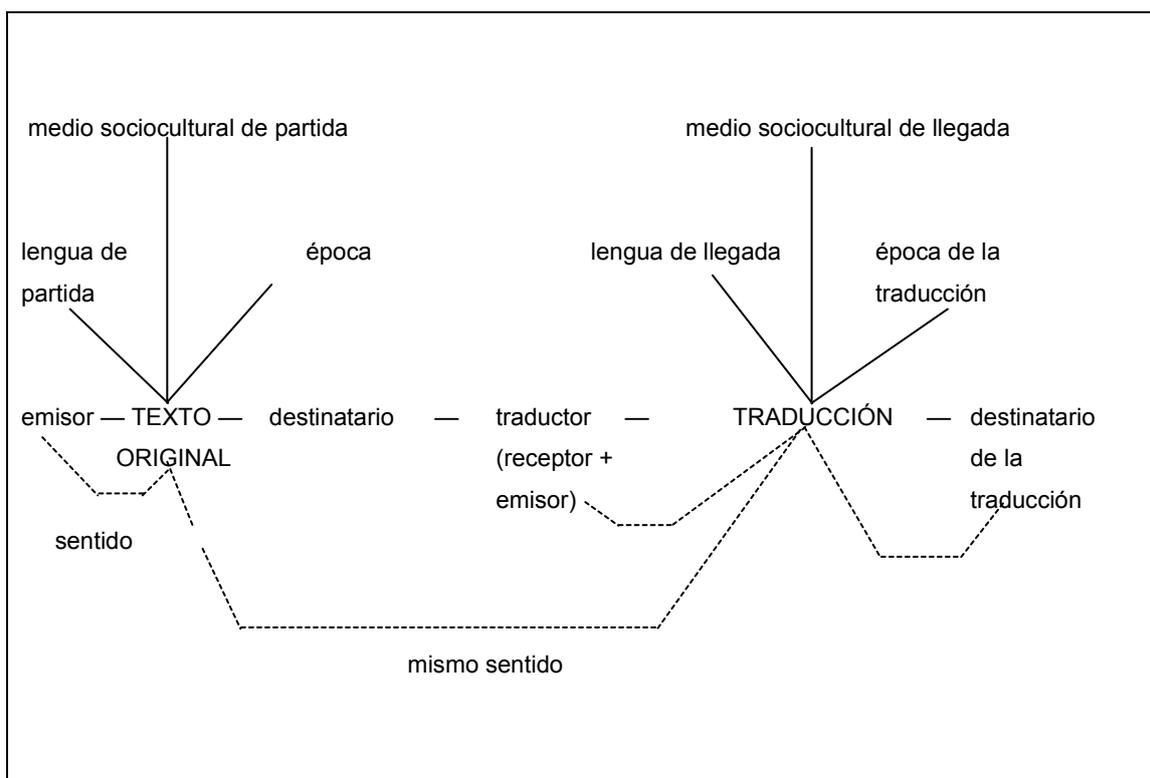
Tabla 17. Proceso de traducción como comunicación adaptado del modelo de Kiraly (1995: 56)



Quizás la contribución más grande de Kiraly es la importancia que da al contexto de situación de la traducción (C3). En su modelo, vemos al traductor como un individuo social que está influenciado por personas (cliente, encargo, etc.), acontecimientos no lingüísticos y no personales, así mismo tiene que ser consciente en todo momento del destinatario (usuario, lector, etc.) para lograr los efectos deseados en el acto traductor.

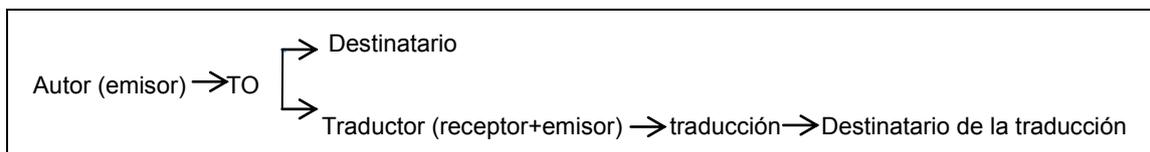
En el modelo propuesto por Hurtado Albir (2001/2008: 509) titulado «Esquema estándar de la traducción en la comunicación escrita», la autora presenta el paso de un TO a su traducción en dos partes. Por un lado, está la producción del TO, que incluye al medio sociocultural (lengua de partida y época) en la primera categoría y al emisor y al destinatario del TO dentro de la segunda categoría. Por el otro, está la producción de la traducción bajo el medio cultural de llegada, que para Hurtado Albir se trata de transmitir el «mismo sentido» del TO.

Tabla 18. Esquema estándar de la traducción en la comunicación escrita de Hurtado Albir (2001/2008: 509)



Así pues, podemos resumir el proceso básico como:

Tabla 19. Proceso básico comunicativo de la traducción



Observamos que, de hecho, este modelo abarca dos tipos de comunicaciones: el primer acto comunicativo sería el que se dirige desde el autor del TO hasta su destinatario y el segundo el acto en el que el traductor recibe el TO y, como emisor, produce la traducción y la dedica a sus destinatarios. En todos estos procesos, además de tener presente los elementos culturales, históricos, sociales, la autora hace una especial mención de los destinatarios del TO y los de la traducción que consideramos muy importantes al tener en cuenta el tema de la función, tanto la del TO como la de la traducción. La idea de transmitir el sentido también nos parece comunicativa, sin embargo, el insistir en la transmisión de «el mismo sentido» nos parece que tienda a no obviar el encargo de la traducción. En nuestra opinión, transmitir o no el «mismo sentido» depende de la finalidad de la traducción, así como

de la relación de la función con el contexto, p.ej., en ocasiones, es necesario realizar una traducción con el sentido modificado e incluso totalmente diferente del original en función de las exigencias del encargo.

Hatim y Mason (1990/1995: 75-166)³⁹ tratan la traducción como un conjunto de procedimientos donde el traductor se sitúa en el centro de la actividad comunicativa. Desde su punto de vista, la traducción es a la vez una transacción comunicativa, una acción pragmática y una interacción semiótica.

Sus dimensiones comunicativas hacen referencia a los factores necesarios para transmitir efectos apropiados en la transacción comunicativa, centrándose en el usuario (idiolecto, dialecto, etc.) y el uso (campo, modalidad, tenor, etc.) del lenguaje. Por consiguiente, vemos que este enfoque se basa en las dimensiones de House (1977) antes mencionadas, centrándose en el usuario y el uso del lenguaje.

Sus dimensiones pragmáticas son las que toma en cuenta para preservar la equivalencia del significado pretendido para los propósitos pretendidos. Los componentes son: secuencia de actos de habla, inferencia, implicación, presuposición, principio de cooperación, entre otros. Destacan «los propósitos», tanto el del TO como el de la traducción y, de esta manera, empieza a interesarse por la funcionalidad de la traducción.

Las dimensiones semióticas son necesarias para asegurar la equivalencia de los textos como signos, tomando en cuenta los elementos del género textual, discurso e intertextualidad. La suma atención que prestan a la teoría semiótica, así como el hecho de situarla en el modelo comunicativo de la traducción es una gran contribución, aunque antes de ellos muchos teóricos en diferentes ocasiones también habían advertido la importancia de la semiótica en la traducción. Entre ellos, Susan Bassnett (1980/1991: 13), quien señaló que «the first step towards an examination of the processes of translation must be to accept that although translation has a central core of linguistic activity, it belongs most properly to semiotics, the science that studies sign systems or structures, sign processes and sign functions».

Las tres dimensiones mencionadas por Hatim y Mason las desarrollaremos en profundidad en el apartado 5.4.2.1., ya que para preparar nuestra propuesta pedagógica para la didáctica de la traducción del chino al español, por un lado, nos sirven como base traductológica fundamental, y por el otro, nos especifican elementos

³⁹ En 1990 se publicó el libro de Hatim y Mason titulado *Discourse and the Translator*. Hemos consultado su versión en español *Teoría de la traducción: Una aproximación al discurso* (1995).

concretos para realizar el análisis del discurso -contenido útil en la formación de traductores. De esta manera, vemos que en su propuesta, ya se presta atención a los «propósitos» (función, intención) de TO y TM, lo que consideramos la clave de la traducción. Acudimos al apoyo de los máximos defensores de esta teoría que son los funcionalistas alemanes.

5.2.3. La traducción como actividad funcionalista

Anteriormente hemos mencionado que la traducción es un tipo de comunicación especial e intencionada. Como cualquier comunicación, además, se trata de dos procesos de comunicación, y se producen dos o múltiples intenciones en esa operación, a saber: la intención o las intenciones del emisor llevan a la función del TO; la intención o las intenciones del encargo de la traducción llevan a la función de la traducción. La prioridad prestada a los conceptos de «función» e «intención» proviene originalmente de los funcionalistas alemanes.

Los funcionalistas definen la traducción como un tipo de traslación. El principio dominante de toda traslación es su finalidad, la cual también se denomina *skopos*, una palabra griega que se puede traducir también como «intencionalidad», «finalidad» y «objetivo». Los teóricos funcionalistas tratan el *skopos* como la clave de la traducción. El pionero del modelo *skopos* es Vermeer (*Skopostheorie*, 1978), quien considera que toda actividad humana persigue un fin, una meta, un *skopos*, y la traducción, como actividad humana debe centrarse en conseguir ese propósito.

Moya (2004: 89) indica que la teoría funcionalista sitúa la traducción dentro del ámbito de la teoría general de la acción. Esto implica ver la traducción como una forma especial de interacción donde intervienen representantes de distintas culturas. Es decir que, aunque la traducción siga dependiendo en gran medida del TO, estará también determinada por la realidad cultural, las circunstancias del momento y situación social, así como por la relación entre estos elementos.

La teoría del *skopos* supone una relación funcional prioritaria a las exigencias de la equivalencia lingüística que se contraponen a las teorías lingüísticas de los años sesenta, que entendían la traducción como una ciencia. Sobre todo, la relevancia de la función de la traducción rompe la tradición anterior que imponía que la función del TO se mantuviera en el TM. Los principios de la prioridad de la función de la traducción y la importancia de las tipologías textuales, así como su orientación hacia la cultura meta son diferentes a las teorías lingüísticas que defendían el hecho de traducir las palabras

o frases presentes en el texto. Los funcionalistas han desarrollado una «metodología funcionalista» en la formación de traductores, que para Nord (1997: 14), se caracteriza por el hecho de que debe «try to focus on the language-independent pragmatic or cultural aspects of translation, emphasizing the specific nature of translation competence as against language proficiency».

Los máximos exponentes de esta teoría son Vermeer y Reiss (1991/1996) y Nord (1997).

En este respecto, la pionera en revelar la relación funcional del TO y la traducción es Reiss quien resalta la función del TO, que propone los tres tipos textuales siguientes (Pym, 2010: 47):⁴⁰

Tabla 20. Tipos textuales y métodos de traducción recomendados por Reiss (cit. Pym, 2010: 47)

Tipos textuales 1971	Tipos textuales 1976	Métodos de traducción
Dominado por el contenido	Texto informativo	Exactitud del contenido, aceptabilidad de forma
Dominado por la forma	Texto expresivo	Exactitud del contenido, correspondencia formal
Dominado por la apelación	Texto operativo	Prioridad de efecto sobre el contenido y la forma

Creemos que la clasificación de Reiss revela la importancia de la función del TO, al pasar del diagrama centrado en una búsqueda de la equivalencia lingüística, pero sin identificar el resto de elementos complejos que intervienen en el proceso traductor, tales como el contexto, el encargo, la función de la traducción, entre otros. Tal como indica Pym (2010: 49):

[S]ource-text functionalism cannot really discuss the reasons why a translator might want to change the function of the source text. But Vermeer’s concept of *Skopos* can.[...]Vermeer’s concept of giving priority to the *Skopos* or purpose thus radicalized the functionalism that was already there, shifting its focus from the source to the target. It brought in pragmatic factors like attention to the role of clients, to the importance of the translator having clear instructions prior to translating, and to the general principle that the one text can be translated in many different ways, to suit many different purpose.

Nord (1997: 10) también señala que la clasificación TO de Reiss sólo puede ser relevante en el caso excepcional en el que la función del TM sea representar a los equivalentes del TO.

Vermeer va más allá introduciendo la teoría de *skopos* en 1978, para quien toda traducción está sujeta a un fin último (*skopos*) que debe cumplir el texto en la cultura

⁴⁰ Traducida al español por nosotros.

meta. En este sentido, dicha teoría establece toda una serie de factores a tener en cuenta a la hora de traducir y los sitúa por orden de relevancia. En ellos se incluye la persona que realiza el encargo de traducción, así como el fin y destinatario último de la misma, ocupando un segundo plano el TO.

Posteriormente, Reiss y Vermeer (1991/1996: 70, 124-125) indican que «el primer criterio para tomar una decisión respecto a una traslación es la función del *translatum* como oferta informativa final» y que el *skopos* de un texto meta puede diferir del *skopos* del texto original, ya que, como toda acción, la traducción aparte de ser intencionada es circunstancial. La función de la traducción ya no deriva directa y exclusivamente de la función del TO, o del efecto producido en sus primeros lectores, sino de la finalidad de la comunicación. Así, no hay una única forma de traducir un TO, sino muchas formas de trasladarlo según los diferentes objetivos o *skopos*. Éstos determinan las diferentes técnicas y estrategias de la traducción. De esta forma, apoyándose en que la traducción es una acción que viene determinada por su finalidad, los teóricos del *skopos* proponen como regla la «adecuación» en vez de la «equivalencia». Esta teoría da importancia a la posibilidad de un cambio: de función de la traducción a la función del TO. Bajo esta situación, ya no se puede hablar de equivalencia sino de adecuación. Así, Reiss y Vermeer postulan que un texto solo puede ser totalmente completo en la recepción (para una determinada situación receptiva), lo cual da mucha relevancia al contexto situacional. Según los teóricos del *skopos*, el TO ya no es el único factor determinante de la traducción, sino que se debe reparar también en la complejidad de la situación y la función del TM.

En lo que respecta al contexto, entendido como las situaciones incrustadas en culturas, Nord (1997: 16-24), por su parte, profundiza en la teoría de *skopos* a partir de la idea de la traducción como una forma de traslación mediante comunicación intercultural (como ya veremos más adelante), como una interacción interpersonal, en fin, como una acción comunicativa e intercultural.

En nuestra opinión, la contribución de la teoría de *skopos* ha sido de gran importancia para la traducción y sobre todo, en la formación de traductores. Pensamos que con la teoría funcionalista se pueden solucionar problemas expuestos generalmente en las teorías lingüísticas como: la elección de una traducción libre o literal, el dilema entre la correspondencia formal y la equivalencia dinámica, así como la existencia de no equivalencias lingüísticas. No sólo es importante fortalecer los conocimientos declarativos del *skopos*, sino también desarrollar conocimientos operativos para que los alumnos elaboren un proyecto de traducción concreto para cada traducción. Es

decir, no sólo resolver el problema de que el traductor sea consciente de qué es lo que debe hacer sino también de cómo debe hacerlo.

5.3. Proceso traductor: una actividad cognitiva

Creemos que el proceso traductor se puede dividir en dos: el macroproceso y el microproceso. El primero se refiere a tomar la traducción como un acto de comunicación, que en un determinado contexto parte del emisor 1 hacia el receptor 1 donde interviene el traductor que consideramos un receptor y emisor a la vez. El traductor, como emisor 2 traduce el TO al receptor 2. Durante este proceso intervienen muchos factores como la intención del TO, el encargo de la traducción, la función de la traducción, el autor, el traductor, el destinatario, etc. Este proceso es el «macroproceso», que ocurre en casi todas las traducciones e interpretaciones. Además, desde el punto de vista de la formación de traductores, pensamos que son de gran interés los estudios centrados en las actividades cognitivas del traductor. El proceso donde el traductor realiza actividades antes, durante y después de la traducción lo denominamos «microproceso» traductor. Este proceso lo denomina Hurtado Albir (2001/2008: 640) «proceso mental que permite transmitir un texto formulado en una lengua, utilizando los medios de otra lengua. Consta de tres procesos básicos: comprensión, desverbalización (fase no verbal) y reexpresión». A nuestro entender, tanto el macroproceso como el microproceso son importantes y para diseñar nuestra propuesta pedagógica para la didáctica de la traducción inversa entre lenguas lejanas, ya que anteriormente hemos expuesto el macroproceso y a continuación analizaremos el proceso del micro nivel.

Hoy en día, los estudios sobre el proceso mental que desarrolla el traductor son considerados clave para definir la competencia traductora. Los investigadores pueden estudiar este proceso mediante la observación directa del traductor y además, los programas informáticos (Translog, Proxy, Camtasia, Eyetracking, etc.) les permiten registrar la actuación del traductor mientras traduce. El grupo de investigación de Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación (PACTE) ha validado su modelo de la competencia traductora a través de experimentos empíricos sobre el proceso traductor. En los capítulos 6 y 8 dedicados a la didáctica de la traducción en general y de la traducción inversa, respectivamente, hablaremos más sobre su estudio aplicado a la adquisición de la competencia traductora en estudiantes (PACTE 2008, 2009, 2011, 2012 y 2013).

En referencia a esto, Seleskovitch fue pionera en observar el proceso de la interpretación con su obra *L'interprète dans les conférences internacionales: problèmes de langage et de communication* (1968) y consideramos su trabajo una gran aportación para entender el proceso mental del traductor. La autora propone tres fases para explicar qué pasa en el cerebro del intérprete: 1) audición de un significante lingüístico, aprehensión y comprensión del mensaje; 2) olvido inmediato y voluntario del significante para no retener más que la imagen mental del significado; 3) producción de un nuevo significante expresándose el mensaje original y adaptándose al destinatario (cit. Hurtado Albir, 2001/2008: 316).

En lo que se refiere a la traducción escrita, Delisle, en *L'Analyse du discours comme méthode de traduction* (1980/1984), indica que la diferencia del proceso traductor en traducción escrita respecto al de la traducción oral, se trata fundamentalmente de una fase más para verificar las soluciones provisionales, y que se debe a la libertad de tiempo que posee el traductor en comparación con el intérprete. El proceso de la teoría interpretativa lo resumimos a continuación.

Tabla 21. El proceso de traducción basado en la teoría interpretativa

LA COMPRENSIÓN	Memoria, conocimientos lingüísticos y extralingüísticos, un proceso interpretativo de captación de sentido, el saber compartido, etc. La naturaleza no verbal del sentido, mecanismos cerebrales no lingüísticos Análisis y elección de una solución Del «querer decir» a la formulación lingüística, desde un nivel no verbal a la verbalización en una lengua natural
↓	
LA DESVERBALIZACIÓN	
↓	
LA VERIFICACIÓN	
↓	
LA REEXPRESIÓN	

Reconocemos que la teoría interpretativa nos ofrece el funcionamiento del proceso traductor a través de observaciones y auto-observaciones, tratando la traducción como una operación intelectual. Según la traducción interpretativa, la traducción es una operación entre textos (Seleskovitch, Lederer y Delisle) mientras que los teóricos lingüísticos tradicionales apoyan la decodificación de lenguas (Vázquez Ayora y también Zhao). Se ha realizado un cambio de paradigma influenciado por la teoría interpretativa. Creemos que la traducción interpretativa es muy importante, sobre todo la fase de desverbalización para la traducción entre dos lenguas y culturas muy

diferentes (p.ej., traducción entre el chino y el español). Al mismo tiempo, parece que en el modelo de la teoría interpretativa, la traducción es la traducción directa y prestan más atención a la fase de comprensión. Creemos que dependiendo de cada caso concreto de traducción, tomando en cuenta elementos tales como la direccionalidad, se puede resaltar una u otra fase. En nuestra experiencia, en el proceso de la traducción inversa entre lenguas lejanas, pueden ser igualmente importantes las fases de la desverbalización, la documentación y la revisión. Desarrollaremos estas fases en los capítulos 7 y 8, la didáctica de la traducción inversa entre lenguas y culturas lejanas.

Estas primeras reflexiones cognitivas tienen aceptación entre muchos teóricos que han ayudado a fomentar los enfoques cognitivos, entre ellos están Bell (1991), Kiraly (1995), Wills (1996), Gutt (2000), etc. Bell (1991) acude a dos disciplinas para construir su modelo: la lingüística y la psicolingüística. Diferencia cuatro fases en el proceso traductor: la de análisis (sintáctico—semántico—pragmático); la no verbal; la de síntesis (pragmática—semántica—sintáctica) y la de verificación. Vemos que él coincide con los teóricos interpretativos en las fases de la traducción y reconocimientos de la función de la memoria aunque propone frases como unidades de traducción. Por otra parte, Kiraly (1995) en su modelo psicolingüístico, presta atención a otros componentes como las fuentes de información, el espacio de trabajo intuitivo y el centro de procesamiento controlado. Además, afirma que el proceso no es lineal sino circular y nos aporta una vía experimental que se realiza a través de TAPs y cuestionarios. Wills (1996), a su vez, trata la traducción como un comportamiento cognitivo en la toma de decisiones. Su modelo ha fomentado más la teoría sobre la competencia traductora que los conocimientos y habilidades del traductor, con la distinción entre habilidades innatas y no innatas. Este autor habla de interacción de conocimientos declarativos y operativos, toma de decisiones y resolución de problemas, afirmando la autonomía del traductor frente a una reproducción mecánica. La teoría de relevancia de Gutt (2000) es también destacable entre las teorías cognitivas. Para él, el traductor constituye un meditador de la comunicación quien se esfuerza para realizar una interpretación óptima, indica los procesos inferenciales que se producen en la comunicación y propone la cooperación entre el emisor y el receptor.

Observamos que los conceptos esenciales de los modelos cognitivos son: la memoria (inmediata, de corto y largo plazo), conocimientos lingüísticos y extralingüísticos, el saber compartido, la comprensión, la desverbalización, la reexpresión, el proceso no lineal, la toma de decisiones, la identificación de problemas, la interacción de conocimientos declarativos y operativos, la cooperación entre emisor y receptor, los

procesos inferenciales y la semejanza interpretativa óptima y la evaluación. Todos estos son elementos importantes para la formación de traductores. Además, se han desarrollado variados parámetros para investigar los elementos del proceso traductor gracias a las nuevas tecnologías, como por ejemplo, el *eye tracking* (seguimiento de la mirada) (O'Brien, 2010). Sería interesante analizar la diferente distribución en las diferentes fases del trabajo, así como controlar los cambios en la toma de decisiones ante la diferencia de direccionalidad de la traducción. Gracias a las nuevas tecnologías, eso ya es posible. Más adelante, para diseñar nuestra propuesta, presentaremos algunos resultados de estudios empíricos en este campo (Lorenzo, 1999a y 1999b; PACTE, 2008, 2009, 2011, 2012 y 2013).

Es importante tener presente la traducción como una actividad comunicativa, funcionalista y cognitiva. Sin embargo, no podemos negar que la traducción como una comunicación especial se realiza a través de actividades lingüísticas. El mensaje, aquello que se quiere decir, se transmite mediante herramientas lingüísticas y el traductor inicia y acaba la comunicación acudiendo siempre al lenguaje. En el siguiente apartado veremos cuál es la unidad de la traducción y cuáles son los parámetros para analizar un discurso.

5.4. ¿Qué es lo que se traduce?

Este apartado lo dedicaremos a contestar en los siguientes subapartados las preguntas sobre: ¿Qué es lo que se traduce? ¿Cuál debe ser la unidad de traducción? ¿Cómo hacer el análisis de discurso?

5.4.1. Unidad de traducción: texto/discurso

Zhao pregunta qué es lo que se traduce y cuál es la unidad de traducción (UT). Tradicionalmente han existido muchos puntos de vista sobre la UT. Al hablar de ello, algunos piensan en palabras o unidades lexicológicas (Vinay y Darbelnet, 1958, Vázquez Ayora, 1977, Newmark, 1988), algunos se apoyan en frases u oraciones (Bell, 1991, Zhao, 1999), otros están a favor de párrafos (Santoyo, 1986), e incluso hay defensores de palabra, frase o texto como UT (Kade, 1965). Holmes, autor muy citado por su artículo titulado "The Name and Nature of Translation Studies" (1972/1988) que para muchos marca el inicio de la Traductología moderna, contribuye enormemente al cambio de paradigma en los estudios sobre la traducción. Concluye en otro artículo

(Holmes, 1988: 105-106) que la UT es «el texto» o «el discurso» y no «la oración» y señala lo difícil que este cambio ha sido (y continúa siendo):

[I]t was to take years before the awareness broke through that communication is not primarily a question of individual sentences, well-formed or not, but of texts or discourses, larger-scale units of communication functioning within contexts, intertexts, and situations that elude the analyst at sentence level and structured according to much more complex rules than the one of sentence strings.

Desde nuestro punto de vista, la traducción es un tipo de comunicación intencionada y contextualizada donde intervienen no sólo elementos lingüísticos sino también otros muchos extralingüísticos incluso más complejos. La UT que nos interesa debe ser funcional y práctica para el objetivo de nuestro análisis, además de ser flexible y dinámica y tener carácter funcional, intertextual y contextual. Asimismo, parece necesario tomar en consideración las unidades de pensamiento, las intenciones y factores psicológicos y semióticos. En conclusión, nuestra UT es el texto/discurso, apoyándonos en los modelos de Hatim y Mason (1990, 1997) y Nord (1991, 1997).

En Europa, en los últimos años, muchos teóricos de la traducción consideran el texto como UT, o mejor dicho, se centran en el texto completo, sus condicionantes y el concepto de «análisis del discurso». Hoy en día, muchos centros de formación de traductores profesionales ya incluyen el análisis de discurso como una asignatura imprescindible dentro de sus programas. Sin embargo, en China, no son tantos los profesores que siguen un enfoque textual/discursivo. Pensamos que para alcanzar nuestro objetivo y formar a traductores del chino al español, es importante incluir este enfoque.

5.4.2. Los parámetros del discurso

Estamos de acuerdo en que traducir es «traducir sentido» (el mismo o variado). Además, como el sentido es inestable y está ligado a cada situación, para llegar al sentido hay que estudiar también el contexto. Los representantes de la teoría interpretativa se inspiraron en la distinción entre «langue» (lengua) y «parole» (habla) de Saussure (1916) (Lederer, 1994/2003: 93):

[L]angue is the sum of verbal elements governed by rules of association as well as morphological and syntactic changes and used by a community. For the translator, it is an object of knowledge more than one of analysis or understanding. [...] Parole lends itself to phrasal and trans-phrasal analysis. There is a line of demarcation between parole which is text linguistic and text, the language behavior of speaking individuals. [...] Langue and parole which are static objects of knowledge, since a text is a dynamic object of understanding.

Nosotros distinguimos entre el texto como artefacto y el discurso como proceso. La UT es el texto e intentamos llegar al sentido o discurso a través del análisis. Sobre el texto, lo entendemos como un producto construido por elementos lingüísticos secuenciados (que tiene coherencia y cohesión) y proporciona un vehículo para el discurso. En referencia al sentido/discurso, es una construcción, un proceso de negociación de sentidos entre contexto y texto. Este proceso toma forma en el texto. Como hemos mencionado anteriormente, nos inspiramos en los parámetros del discurso de Hatim y Mason (1990/1997) y Nord (1991/1997) para construir nuestro proyecto docente. Desarrollaremos algunos de los aspectos más relevantes en los dos próximos apartados.

5.4.2.1. Las dimensiones comunicativa, pragmática y semiótica

El título del primer libro de Hatim y Mason, *Discourse and the Translator* (1990/1995) ya orienta al lector sobre la importancia que otorgan los autores al discurso. Quizás sus aportaciones más valiosas hayan sido el desglosar las contribuciones de la lingüística y la lingüística aplicada en el siglo XX, es decir, cómo introdujeron el análisis del discurso al campo de la traducción, y cómo hicieron que el análisis de discurso sirviera como herramienta para entender la traducción.⁴¹ En su obra, los autores agrupan los diferentes enfoques en tres visiones de la traducción: transacción comunicativa, acción pragmática e interacción semiótica, como podemos observar en la siguiente figura.

⁴¹ En *The Translator as Communicator* (1997) ilustran cómo diferentes enfoques dentro del análisis del discurso pueden servir para analizar diferentes tipos de traducción según el objeto del estudio.

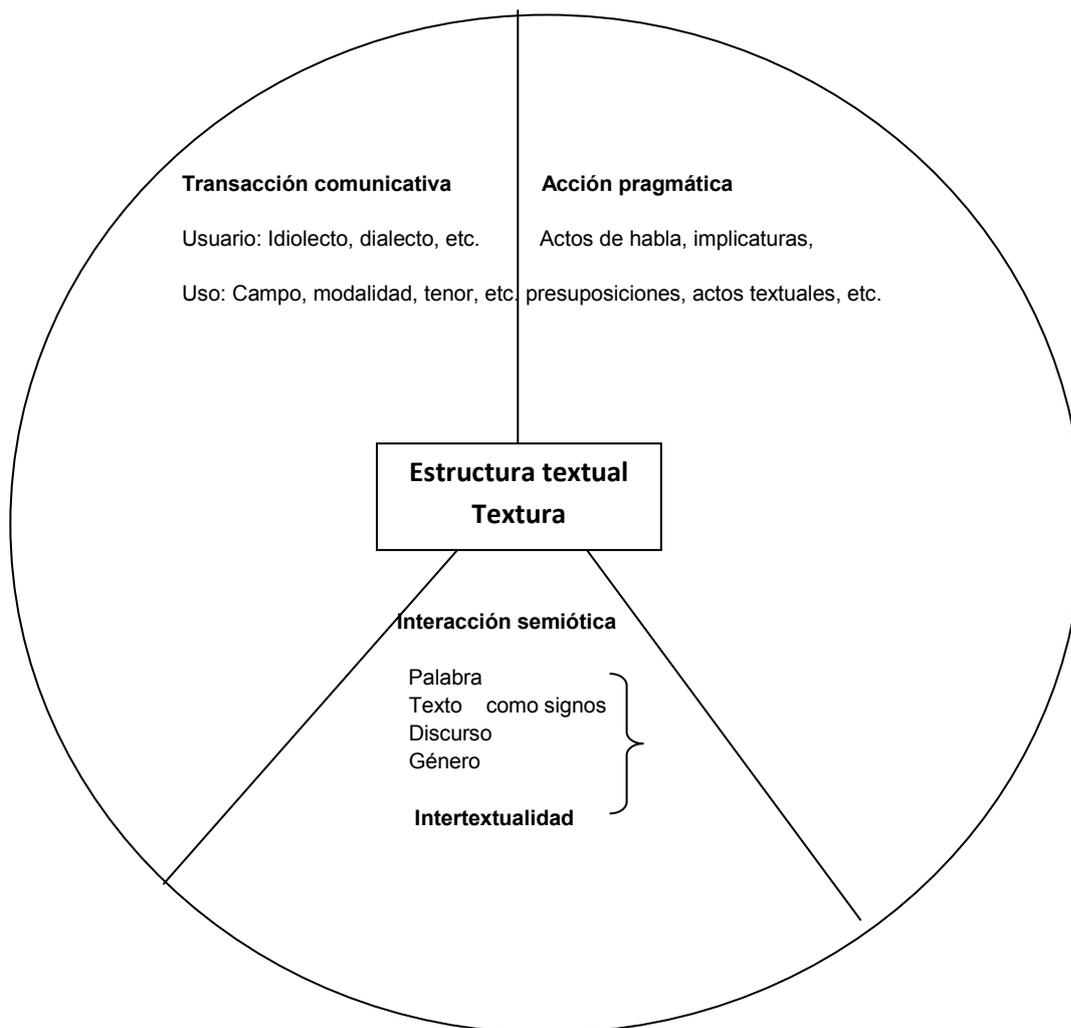


Figura 1. Las tres dimensiones de contexto (Hatim y Mason, 1990/1995: 79)

Para la dimensión **comunicativa**, destacan la noción de «registro», indicando que los elementos que determinan la variación en el uso lingüístico son: «el medio a través del cual se transmite el lenguaje (fónico, gráfico), su modelado formal (ordenamiento léxico y gramatical) y su significación situacional (rasgos extralingüísticos de relevancia)» (Hatim y Mason, 1990/1995: 56).

Tabla 22. Variación lingüística (Hatim y Mason, 1990/1995: 56)

Variación lingüística	
Uso: registro, etc.	Usuario: dialecto, etc.

1) Campo del discurso	1) Geografía
2) Modalidad del discurso	2) Temporal
3) Tenor del discurso	3) Social
	4) (No) estándar
	5) Idiolectal

En primer lugar, observamos el uso lingüístico en el que Hatim y Mason incluyen los tres aspectos del registro: campo, modalidad y tenor. El campo del discurso hace referencia al campo de actividad en el que se inscribe. La modalidad del discurso «hace referencia al medio a través del cual se produce la actividad lingüística (oral, escrito)» y el tenor «transmite la relación que hay entre hablante y oyente (informal, íntimo, respetuoso, etc.)» (Hatim y Mason, 1990/1995: 67-70).

Además, indican que el lenguaje varía en función del usuario con respecto a su ubicación geográfica (dialecto geográfico), su estatus social (dialecto social), el dialecto oficial o estándar y su idiolecto (estilo y preferencias individuales) (Hatim y Mason, 1990/1995: 57-62). Con respecto a nuestro objetivo de enseñar a traducir del chino al español, entre muchos otros elementos, es importante distinguir, por ejemplo, el destinatario (hispanohablante de la península o de América Latina u otros), así como su relación con la función de la traducción (dan informaciones a un público normal o a un público determinado, p. ej., discursos políticos, textos técnicos y legales).

Para la dimensión **pragmática**, Hatim y Mason se inclinan por la definición de Stalnaker (1972), «la pragmática es el estudio de los propósitos para los que sirven las oraciones, de las condiciones del mundo real bajo las cuales puede usarse una oración como realización verbal apropiada» (Hatim y Mason, 1990/1995: 80), y afirman que Austin (1962) fue el primero en investigar «la capacidad de las oraciones para ejecutar acciones, para concretar un propósito comunicativo por encima del sentido expresado por la suma de las unidades léxicas separadas que constituyen la oración» (Hatim y Mason, 1990/1995: 80). Mencionan, también, las clases de acción de Austin (acto locucionario, acto ilocucionario y acto perlocucionario) y finalmente, a partir de la propuesta de Traugott y Pratt (1980) siguiendo a Searle (1976), presentan seis tipos de actos de habla: representativos (p. ej. afirmar, contar, insistir, etc.), expresivos (p. ej. lamentar, admirar, etc.), veredictivos (p. ej. evaluar, estimar, etc.), directivos (p. ej. mandar, rogar, etc.), obligativos (p. ej. prometer, jurar, etc.) y declarativos (p. ej. bendecir, bautizar, destituir, etc.). Añaden que las condiciones del buen resultado de un acto de habla son «condiciones de felicidad», que se basan en el principio de

cooperación. De esta manera, introducen las máximas de Grice (1975,1978): cooperación, cantidad, cualidad, relación, manera (Hatim y Mason, 1990/1995: 83-84).

En el capítulo 5 de su libro, Hatim y Mason discuten con más detalle y con ejemplos estas nociones pragmáticas en relación con los problemas reales de la traducción. Para percibir la intención de una comunicación, se apoyan en teóricos como Prince (1981), Sperber y Wilson (1986), entre otros, para aplicar los conceptos de «interpretación e inferencia», «efectividad y eficiencia en traducción», «relevancia» y «cualidad» a la traducción (Hatim y Mason, 1990/1995: 101-131).

Partiendo de nuestro objeto de investigación, como el chino y el español pertenecen a familias lingüísticas y culturas muy lejanas, creemos que la necesidad de estudiar la pragmática en la traducción es muy relevante. A modo de ejemplo, podemos analizar el caso de la traducción de palabras de cortesía en chino. El pueblo chino ha sido tradicionalmente muy modesto y cortés. Han existido y siguen existiendo en la lengua china muchas palabras de cortesía y este uso, al mismo tiempo, guarda relación con el tenor de Hatim y Mason (1990/1995) que mencionamos anteriormente. Veamos los siguientes ejemplos de este fenómeno:

1) *laoxiong* (老兄), viejo hermano

Esta palabra demuestra a la vez dos cosas: fórmulas de tratamiento con palabras referidas a la familia incluso entre personas sin ningún vínculo familiar y el añadido de cortesía y humildad. La función original de esta palabra era ofrecer respeto al interlocutor. Ahora se usa como tratamiento entre dos hombres para acercar la distancia social.

2) *quanzi* (犬子), humilde hijo

La gente utiliza esta palabra para hablar de su propio hijo, bajando su categoría o posición para enseñar humildad ante el interlocutor. Hay más palabras parecidas como *jiannei* (贱内), humilde esposa; *hanshe* (寒舍), humilde casa.

3) *lingzun* (令尊), su respetado padre; *gui gongsi* (贵公司), su honrosa empresa; etc.

A la hora de usarse estas palabras, estas elevan la posición y categoría del interlocutor.

Al mismo tiempo, creemos que hay que entender la pragmática dentro de un proceso dinámico. Es decir, las normas pragmáticas son cambiantes. Gracias a los crecientes intercambios globales, los cambios son cada vez más rápidos. Un ejemplo lo encontramos en los saludos: en la cultura china tradicional se saluda (entre conocidos) por cosas concretas: *qu nar* (去哪儿), ¿A dónde vas?; *chi fan le ma* (吃饭了吗), ¿Has comido?; etc. Pero, hoy en día, en las ciudades, se ha internacionalizado el fenómeno de los saludos con *nihao* (你好), hola; y *zaoshang hao* (早上好), buenos días.

Por último, para la dimensión **semiótica**, Hatim y Mason, apoyándose en Saussure (1916) y Pierce (1931) introducen conceptos semióticos (Hatim y Mason: 89):

[l]a semiótica o semiología es la ciencia que estudia los signos en su hábitat natural: la sociedad. Concebida por Saussure como parte de la psicología social, y caracterizada, según Pierce, por su 'sesgo' lógico, la semiótica se concentra en la constitución de los signos, en sus reglas de interacción y en la determinación de su surgimiento o decadencia.

El término nuclear es el «signo», del cual distinguen entre el signo lingüístico de Saussure (significante y significado) y el signo no lingüístico (correlación, asociativo del significante y significado) de Peirce (Hatim y Mason, 1990/1995: 142).⁴²

A nuestro entender, la traducción es una interacción semiótica, por tanto, el traductor debe traducir con conciencia semiótica y tratar la «entidad semiótica» como UT. Estas entidades semióticas pueden ser microunidades o macrounidades, desde fonemas u oraciones completas hasta la totalidad de un texto o el género textual. Es decir, la unidad semiótica puede ser tan larga y completa como un texto entero (p.ej., un discurso político) y también puede tratarse de palabras o frases, como la traducción de eslóganes, anuncios y títulos de libros o películas. Veamos el ejemplo de la traducción del título de una película que es solamente un micro-unidad de una entidad semiótica más grande que es la cubierta del DVD de la película. El título de la película en chino es, *Bawang bie Ji* (霸王别姬), Bawang se despide de su concubina. Tenemos tres cubiertas diferentes para la misma película y la traducción al español es la misma en las tres: «Adiós a mi concubina». Sin embargo, el significado se construye en la interacción de todos los diferentes elementos de la cubierta y las tres cubiertas en la Figura 2 no parecen transmitir el mismo sentido.

⁴² Saussure (1919) Signo = significante + significado,

Pierce (1931), significante: el que inicia la identificación del signo; significado: el objeto del signo; Signo: lo interpretado o el efecto que el signo debe transmitir.



Figura 2. Cubiertas de la película *Bawang bie Ji* (霸王别姬)⁴³

El título en chino es un modismo que proviene de una historia antigua. *Bawang* se refiere a Xiangyu 项羽 (232-202 a.C.), un valiente militar, conocido por Xichu Bawang (西楚霸王), Señor Luchador de Xichu, quien perdió su última batalla en Gaixia (垓下). La anécdota habla de la escena de la despedida con su concubina llamada Yu Ji (虞姬) antes de suicidarse en Gaixia. Esta historia fue adaptada en la Ópera de Beijing y *Bawang bie Ji* (霸王别姬) se convirtió en una de las óperas más populares. La película con este mismo título tiene lugar en la Ópera pero trata temas muy diferentes como la homosexualidad y la bisexualidad.

La intertextualidad de las imágenes de la primera cubierta parece llevar el receptor a la historia original, pero las otras dos evocan más la historia de la película. Sin embargo, en todas las cubiertas, el título es traducido por «Adiós a mi concubina». En este caso, es difícil decir que una versión es mejor que las otras ya que la «unidad semiótica» consiste en todo el conjunto (significado, título, imágenes, etc.).

Las tres dimensiones postuladas por Hatim y Mason (comunicativa, pragmática y semiótica) exigen al traductor que realice una serie de procedimientos, a saber: identificación, información, explicación, transformación. El tipo de análisis es de arriba a abajo y de abajo a arriba, simultáneamente cotejando micro y macro unidades, por ejemplo, para encontrar respuesta a la pregunta: ¿Qué significado puede tener este carácter en este contexto? Identifican como unidades semióticas en este proceso de negociación del sentido: palabra ↔ texto ↔ discurso ↔ género textual ↔ contexto o evento social. Nuestra tarea consiste en concienciar y proporcionar las herramientas

⁴³ Imágenes descargadas de:
<http://www.google.es/search?q=adios+a+mi+concubina&hl=es&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=MMs1UciJNYTCPKntgMgH&sqi=2&ved=0CD4QsAQ&biw=1366&bih=600>

necesarias a los alumnos chinos para traducir sin dejar de lado otros niveles aparte del nivel textual.

5.4.2.2. Factores extratextuales e intratextuales

Para Nord (1991: 7), en cuanto que signos lingüísticos, tanto el TO como el TM están determinados por la situación comunicativa donde los dos sirven para transmitir un mensaje. En este proceso intercultural de la comunicación, intervienen muchos factores, como por ejemplo: el iniciador, el que empieza este proceso, quien requiere una herramienta comunicativa particular que es el llamado TM. La función de este TM no se consigue automáticamente mediante un análisis del TO sino que está pragmáticamente definida por la intención de la comunicación intercultural. De igual manera, la recepción del traductor está determinada por las necesidades comunicativas del encargo, tomando en cuenta sus destinatarios del TM. Según Nord, el traductor no es el emisor del mensaje del TO, sino que es un productor de texto en la cultura meta que adopta algún otro propósito con el fin de producir un instrumento de comunicación para la cultura de destino. Otro aspecto sería el texto, que es una acción comunicativa que puede realizarse por una combinación de medios verbales y no verbales. La recepción del mismo dependerá de las expectativas individuales del destinatario, que vienen determinadas por la situación en la que recibe el texto, así como por su origen social, su conocimiento del mundo o sus necesidades de comunicación. Así, el texto es producto de la intención del autor y sigue siendo provisional hasta que sea recibido por su destinatario, ya que los destinatarios normales lo interpretan y el traductor, como destinatario especial, lo interpreta e incluso lo modifica. Es la recepción que completa la situación comunicativa y define la función del texto: el texto como un acto comunicativo está «terminado» por el destinatario. Además, las convenciones de tipos textuales no son universales, sino que están vinculadas a una cultura determinada en un momento determinado. Finalmente, Nord concluye que la traducción es la producción de un TM funcional que mantiene una relación con el TO, ya que se realiza de acuerdo con la función que se pretende o exigido por el *skopos* de la traducción. La traducción hace posible el acto de comunicación a través de barreras lingüísticas y culturales (Nord, 1991: 8-28).

Según Nord (1991: 21), el traductor a la hora de traducir, primero realiza un análisis del TO para establecer la «function-in-culture» del TO, luego compara esta función y la del TM requerida por el iniciador para hacer la toma de decisiones de conservar o adaptar los elementos del TO en la traducción. A partir de este proceso, la autora

propone un modelo de análisis del TO que incluye factores extratextuales e intratextuales (Nord, 1991: 41-143):

Tabla 23. Modelo de análisis de TO de Nord (1991: 41-143)

Análisis de TO	
Factores extratextuales	Emisor (o productor de texto), la intención del emisor, destinatario, medio/canal, lugar de comunicación, tiempo de comunicación, motivo de comunicación, función del texto
Factores intratextuales	Tema, contenido, presuposiciones, composición de texto, elementos no verbales, léxico, estructura de las oraciones, características suprasegmentales

Vemos que es un modelo fácil de aplicar a cualquier situación, incluso para principiantes. Desde nuestro punto de vista, para la didáctica de la traducción es recomendable evitar un metalenguaje complicado. Sin embargo, dentro de este modelo es importante asegurar la negociación entre los microelementos y los macroelementos y el análisis arriba-abajo/abajo-arriba. También hará falta añadir aspectos de las dimensiones de Hatim y Mason, sobre todo la semiótica y el papel de la intertextualidad en la construcción del significado de géneros textuales y discursos.

5.5. Traduciendo culturas

Empezaremos este apartado con la comprensión de la palabra «cultura» desde nuestro punto de vista traductológico y pedagógico para servir a nuestro objetivo de formar a traductores. Asimismo, indicaremos la importancia de traducir las diferencias y presentaremos criterios para clasificarlas a función de diseñar nuestra propuesta didáctica para la traducción inversa chino-español.

5.5.1. ¿Qué es la cultura?

La visita del primer ministro inglés Cameron a China en 2010 coincidió con el «Remembrance Day» de Inglaterra. El 11 de noviembre es el día de conmemoración de los soldados fallecidos en el cumplimiento de su deber durante la Primera Guerra Mundial. Este día de conmemoración tiene también un emblema característico, la amapola, debido al brillante color rojo de esa flor que simboliza la sangre derramada

en la guerra y también por la referencia literaria que aparece en el famoso poema “In Flanders Fields” de John McCrae ⁴⁴.

Durante la visita, el ministro y todos los miembros de la delegación llevaban, como es tradicional en Inglaterra por estas fechas, una amapola de papel en la solapa de la americana. Esto disgustó al gobierno chino a quien le recordó la «invasión inglesa» del siglo XIX y la humillación sufrida durante las Guerras del Opio. ⁴⁵



Figura 3. Foto de la delegación del ministro Camerón en la Gran Muralla ⁴⁶

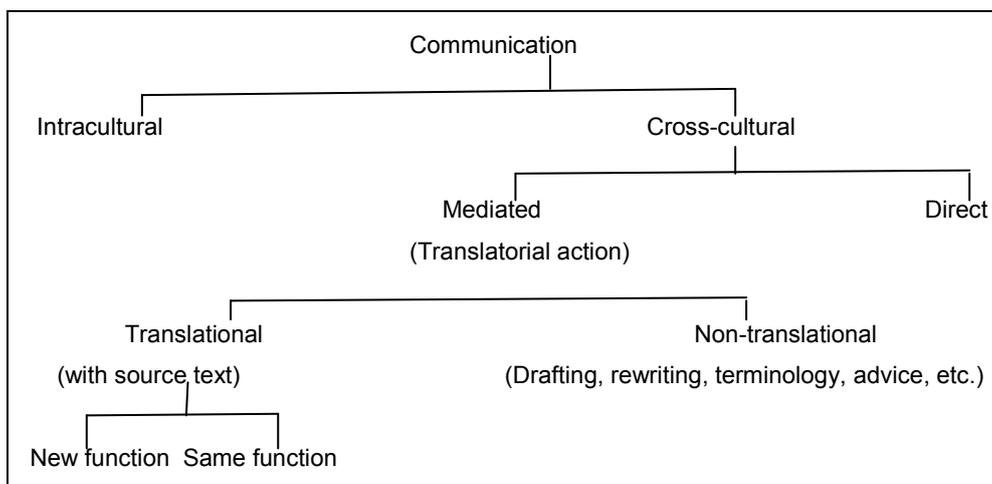
El incidente diplomático, que causó bastante malestar en las dos partes, es un típico caso de falta de comunicación entre culturas por un problema semiótico cultural. La traducción como fenómeno social con peculiaridades lingüísticas y culturales forma parte de la cultura. Por consiguiente, no se trata sólo de la transmisión de códigos lingüísticos sino también de elementos interculturales. A la hora de traducir, la cultura se muestra como uno de los elementos más importantes. Vemos que los funcionalistas toman la traducción como un acto intercultural y señalan que la traslación está determinada por las circunstancias exteriores y «es más adecuado hablar de traslación intercultural que de traslación interlingual. Y toda traslación (traducción e interpretación), independientemente de su función y del tipo de texto, se considera como una oferta informativa en una lengua y cultura final sobre una oferta informativa en una lengua y cultura de partida» (Reiss y Vermeer, 1991/1996: 61-62, 70). Nord (1997: 18) profundiza en esta idea señalando que la traducción consiste en una forma de traslación mediante la comunicación intercultural.

⁴⁴ McCrae, Lieutenant Colonel John (1919). En *Flanders Fields and Other Poems*. Arcturus Publishing (reprint 2008).

⁴⁵ Conocidas también por las Guerras Anglo-Chinas, fueron dos guerras que duraron de 1839 a 1842 y de 1856 a 1860 respectivamente.

⁴⁶ Foto descargada de: <http://www.guardian.co.uk/politics/blog/2010/nov/10/david-cameron-poppy-china-michael-white>

Tabla 24. El modelo de Nord «Translation as a Form of Mediated Intercultural Communication» (Pym, 2010: 51)



Sobre este tema, incluso el destacado defensor de la traducción lingüística y semántica, Newmark (1981: 20) también indica la importancia de la cultura en la traducción, « [...] a text is to be translated like a particle in an electric field attracted by the opposing forces of the two cultures [...]».

Sin embargo, ¿qué es la cultura? Existen muchas definiciones de cultura y nuestro reto radica en encontrar una definición que nos sirva para explicar fenómenos relacionados con la traducción y para la formación de traductores.

Ya en 1949, Sapir evidencia que la cultura como término se utiliza dentro del campo de la Etnología e Historia para encarnar cualquier elemento socialmente heredado en la vida material o espiritual del ser humano. En su obra, señala tres usos comunes de la cultura: distingue la sociedad humana del mundo animal; identifica al hombre refinado y culto; y refleja actitudes y manifestaciones de una civilización concreta en un lugar/tiempo concretos (Sapir, 1949: 309):

- 1) Coterminal with man himself, for even the lowliest savages live in a social world characterized by a complex network of traditionally conserved habits, usages, and attitudes.
- 2) A rather conventional ideal of individual refinement built on a certain modicum of assimilated knowledge and experience but made up chiefly of a set of typical reactions that have the sanction of a class and of a tradition of long standing.
- 3) Embrace in a single term those general attitudes, views of life, and specific manifestations of civilization that give a particular people its distinctive place in the world.

Katan en *Translating Cultures* (1999/2004: 25-27) revisa las definiciones de cultura y cita a teóricos desde Tylor (1871/1958), Kroeber y Kluckhohn (1952), Seeleye (1978) hasta Htrompenaars y Hampden-Turner (1997). Finalmente, como el objetivo de su libro es la formación de traductores e intérpretes, se inclina por la clasificación de Robinson (1988), en las que agrupa las variadas definiciones en dos niveles: externo (lenguaje, gestos, costumbres/hábitos) e interno (creencias, valores, instituciones). Escoge esta definición dinámica, individual y social de la cultura para emplearla en un marco dinámico para la didáctica de la traducción (Katan, 1999/2004: 31). El autor percibe la formación como un proceso dinámico donde el aprendizaje no está basado en el papel central del docente como transmisor de conocimiento y experiencias sino que promueve la participación del alumno con un aprendizaje activo. El enfoque de Katan nos ayuda a desarrollar nuestra propuesta didáctica para la traducción entre culturas lejanas desde varios aspectos, tales como la conciencia del concepto de una cultura cambiante y una lejanía cambiante y el papel interactivo entre profesor y alumno.

5.5.2. Métodos de traducción: traduciendo las diferencias culturales

Al traducir de una cultura a otra, se modifican las orientaciones sociales, las normas de comportamiento verbal y no verbal. El alcance de estos cambios depende de muchos factores, entre ellos, la distancia entre las culturas, la competencia cultural del traductor y la situación comunicativa de la traducción, ya que cada forma cultural y acto de conducta social implican la comunicación, sea en un sentido explícito o implícito.

Traductores y teóricos idealistas han intentado encontrar un «equivalente cultural» en el TM. Por ejemplo, Newmark (1987/1992: 119) destaca la importancia de la cultura de la lengua original y la lengua meta e insiste en encontrar el «equivalente cultural» que según él, «es la traducción aproximada de un término cultural de la LO a otro término cultural de la LM». En nuestra opinión, es muy tajante en la presentación del concepto «equivalente cultural», ya que puede ser que no exista y el grado del problema de encontrarlo varíe dependiendo de la distancia de las culturas, entre otros factores. A la hora de formar a traductores, resulta fundamental, por un lado, destacar la importancia de las diferencias culturales y la ausencia a veces de equivalentes entre culturas, y, por otro lado, ofrecer a los alumnos las herramientas necesarias para saber tomar las decisiones más adecuadas según la finalidad de la traducción.

Entonces, ¿cómo traducir la cultura? Anteriormente hemos examinado la clasificación de métodos generales de traducción de Hurtado Albir (2001/2008: 54), que son principalmente: método interpretativo-comunicativo (traducción del sentido), método literal (transcodificación lingüística), método libre (modificación de categoría semiótica o comunicativas) y método filológico (traducción erudita y crítica). También hace referencia a que la elección del método depende de la finalidad de la traducción. De esta manera, nos adaptamos a su propuesta como guía general para preparar nuestro proyecto de formar a traductores para traducir y traducir culturas; al mismo tiempo, vemos necesario destacar algunas contribuciones concretas de métodos para la traducción de diferencias culturales.

Los estudios de la traducción siempre han prestado atención a las dificultades causadas por elementos interculturales por lo que son numerosas las publicaciones sobre «referencias culturales» o «diferencias culturales». Todos estos conceptos hablan de todos los casos de no coincidencias (no equivalentes) entre las culturas.

En el año 1945, con el artículo “Linguistics and Ethnology in Translation Problems”, Nida marcó el inicio del estudio de los problemas de traducción planteados por las diferencias de índole cultural: «quienes traducen de una lengua a otra deberían ser conscientes en todo momento de las diferencias culturales que refleja cada lengua. No obstante, los problemas de traducción rara vez se han estudiado desde esa perspectiva» (cit. Hurtado, 2001/2008: 523).

También nos interesa el libro de Nida (1984) *On translation: with special reference to Chinese and English* que escribió en colaboración con Jin Di. En éste, destaca la importancia de las diferencias culturales (1984: 78):

[D]ifference of culture may in many respects be even more of a problem for translators than differences of language. For example, Hungarian and German belong to two quite different families of languages, but their speakers share almost completely the same cultural ideas, attitudes and values. German and Hindi belong to the same Indo-European family of languages, but culturally those who speak these two languages seem to many to be poles apart.

Si nos proponemos abordar problemas culturales de la traducción del chino al español, nos centraremos sobre todo en las diferencias entre la cultura china y la cultura de los países de habla hispana, puesto que son justamente las diferencias las que causan dificultades. No obstante, no solo es necesario conocer los rasgos distintivos de cada cultura sino también los comunes, ya que son estos los que pasarán más desapercibidos al no crear un conflicto intercultural.

No podemos hablar de los métodos de traducción sin una referencia a los conceptos de «extranjerización» (*foreignization*) y «apropiación» (*domestication*) acuñados en su versión moderna por Venuti, quien con la presentación de estos términos añade el elemento ideológico a los métodos que acercan la traducción hacia la cultura original (CO) o a la cultura meta (CM). Creemos que estos elementos son relevantes para nuestra investigación de la traducción inversa, como ya hemos mencionado anteriormente es conocida en China como *yichu* (译出), traducir hacia fuera o *waiyi* (外译), traducir hacia el extranjero. Se trata de conceptos levemente influenciados por un sinocentrismo presente en muchas manifestaciones culturales. En algunos casos de la práctica de la traducción inversa (dependiendo de la necesidad del encargo) también se percibe la influencia de esta ideología y estos métodos son utilizados en diferentes situaciones.

Venuti habla de estrategias de extranjerización y apropiación, pero, según la definición de Hurtado Albir, si están aplicadas a toda una traducción se consideran más bien métodos. De acuerdo con Venuti (1995), en el Imperio Romano, dominaban las estrategias de apropiación, es decir, la traducción era una especie de conquista, y los traductores al latín no sólo eliminaban los marcadores culturales específicos, sino también añadían alusiones a la cultura romana y sustituían los nombres de los poetas griegos por los suyos, tomando la traducción como un texto escrito originalmente en latín. Las estrategias extranjerizantes estaban de moda en el siglo XIX, y tomaban como ejemplo al alemán Friedrich Schleiermacher (Baker, 1998: 240-244). En el siglo XX volvieron a tener influencia en la escena cultural francesa caracterizada por una evolución en la filosofía posmoderna, la crítica literaria, el psicoanálisis y la teoría social que ha llegado a ser conocido como «posestructuralismo» (Venuti, 1995: 20).

Para Venuti (1995: 20), la estrategia de apropiación es «an ethnocentric reduction of the foreign text to target language cultural values, bringing the author back home». Así, es entendida como adaptación a las normas del idioma estándar meta y a las costumbres de la cultura de llegada.

Por otro lado, Venuti (1995: 148, 310) explica que la estrategia de extranjerización puede retar al poder dominante con la elección del texto a traducir u obligando al lector a ser consciente de que está leyendo una traducción, «a discursive strategy that deviates from the prevailing hierarchy of dominant discourses (e.g., dense archaism), but also by choosing to translate a text that challenges the contemporary canon of foreign literature in the target language». Según Venuti (1995: 309), una traducción

extranjerizante al inglés puede ser una forma de resistencia contra el etnocentrismo y el racismo, el narcisismo y el imperialismo cultural de los EE.UU. Él mismo también practica esta estrategia, porque sitúa lo extranjero en la diversidad cultural de otros, pone en primer plano las diferencias lingüísticas y culturales del texto original y transforma la jerarquía de los valores culturales en la lengua meta. Desde su punto de vista de norteamericano liberal, por un lado, convierte su propia cultura en una más abierta y rica porque obliga a sus lectores a reconocer la existencia de otras culturas diferentes a la suya y, por el otro lado, da vida a lenguas y culturas minorizadas y en algunos casos moribundas.

Venuti no habla de la influencia de la direccionalidad sobre la elección del método de traducción. No obstante, en China, donde la direccionalidad está estrechamente relacionada con el papel del país en el mundo, existe la tendencia a aplicar un método extranjerizante (p.ej., en la traducción de textos literarios) en la traducción *yichu* (译出), traducir hacia fuera o *waiyi* (外译), traducir hacia el extranjero con la intención de traducir la cultura al exterior para expandir su influencia internacional (Xie 2005; Wang, 2008; Xiong, 2010 y Wang 2011). Sin embargo, en la traducción *yiru* (译入), traducir hacia dentro, con el objetivo de trasladar lo bueno y lo útil desde el extranjero (sobre el cual existe aún mucha polémica), el método de apropiación ha tenido más aceptación en el mercado e influencia en determinadas épocas.

Desde nuestro punto de vista, los conceptos de Venuti son importantes para la formación de traductores, especialmente para nuestro caso de la traducción inversa del chino al español por lo que pueden ayudar a los estudiantes a elegir y mantener un método de traducción en relación con las diferencias culturales. En nuestro caso, la ideología que transmiten estos conceptos no es el objeto de este trabajo, pero sí las estrechas vinculaciones de éstos con los elementos que comentamos anteriormente como la intención del TO, la finalidad de la traducción así como las necesidades del encargo.

Creemos que como profesional, el traductor, primero debería saber qué función desempeña «lo diferente/ajeno» del TO en el TM; en segundo lugar, debería conocer la función y la cultura del TO; y, finalmente, debería ser consciente de que para cada género textual necesita determinar qué conocimientos son comunes para los lectores del TO y los del TM y cuáles son no-coincidencias y en qué medida lo son (la graduación de no-coincidencias). Por supuesto, en este proceso hay que tener presente muchos elementos de los cuales destacamos el encargo, ya que creemos

que la ideología es importante en función del tipo de encargo (con necesidades diplomáticas o comerciales, etc.). Tal y como reivindica Venuti, ya que en la práctica de traducción encontramos casos en que el traductor tiene libre elección de un método más cercano a la extranjerización o a la apropiación (muchas veces opta por el segundo por la cuestión de mantener la naturalidad en el TM), pero, a la vez, existen muchos casos en que el encargo prefiere que la extranjerización sea el método y así lo determina. La toma de decisiones entre una traducción enfocada hacia extranjerización o hacia la apropiación (la toma de decisión de métodos) varía según estos elementos y los diferentes géneros textuales. A partir del método, estableceremos algunos criterios para traducir la cultura.

5.5.3. Referencias culturales: «puntos ricos»

Zhao, en su manual, dedica un apartado a la cuestión de la traducción de diferencias culturales. Sus ejemplos se centran en los aspectos lingüísticos sin establecer una clasificación clara de estos tipos de diferencias.

El concepto «referencia cultural» es bastante complejo y existen distintas clasificaciones para diferentes usos. Nuestro interés reside en la relación entre cultura y traducción. Partiendo de esto, nos apropiamos de la definición de Mayoral (1994: 76) para nuestro objetivo:

[L]os elementos del discurso que por hacer referencia a particularidades de la cultura de origen no son entendidos en absoluto o son entendidos en forma parcial o son entendidos de forma diferente por los miembros de la cultura de término; ofrecen las referencias culturales una gran expresividad, similar a la de las figuras e idiomatismos en otros niveles del discurso.

Las clasificaciones de las referencias culturales son variadas dentro del campo de la traductología. Una de las propuestas pioneras es la de Nida (1945), quien divide los elementos culturales en cinco ámbitos: ecología, cultura material, cultural social, cultural religiosa y cultura lingüística. Newmark (1987/1992: 135) amplía la clasificación de Nida con la inclusión de los siguientes ámbitos: organizaciones, costumbres, actividades, procedimientos, conceptos, gestos y hábitos. Posteriormente, muchos otros autores han presentado propuestas de ámbitos más amplios y detallados (Santamaría, 2001; Molina, 2006, etc.). En este trabajo de investigación, no pretendemos realizar una enumeración exhaustiva de clasificaciones sobre referencias culturales. Para preparar nuestras unidades didácticas, nos apoyamos en las

publicaciones de Katan (1999/2004: 63-85), quien establece una categoría de seis niveles para organizar la información cultural.

Tabla 25. Clasificación de referencias culturales de Katan (1999/2004: 63-85)

CATEGORÍAS	CONTENIDOS
1. El entorno	Abarca el entorno físico, el entorno ideológico, el clima, el espacio, las viviendas y construcciones, la manera de vestir, los olores, la comida, las divisiones y marcas temporales.
2. La conducta	Abarca las acciones y reacciones percibidas en una cultura determinada.
3. La capacidad, las estrategias y técnicas de comunicación	Abarca el modo de transmitir el mensaje (escrito, oral, no verbal), los rituales y las estrategias.
4. Los valores	Conjunto de valores existentes en una sociedad
5. Las creencias	Establecen algunas reglas de conducta para hacer o no hacer ciertas cosas. Abarcan varios tipos como la Biblia, el Corán, <i>El Capital</i> , etc.
6. La identidad	Se trata del nivel más alto de la jerarquía y domina los otros niveles.

De modo similar, también encontramos de gran utilidad el término «puntos ricos» (*rich points*) para las referencias culturales específicas de una cultura, es decir, los términos que no son compartidos en la cultura de partida y la cultura de llegada. Agar (1994) propone el concepto y término «puntos ricos», precisamente porque, dada la falta de equivalencias, el autor postula que es un terreno rico en posibilidades, «culture becomes visible only when differences appear, [...] different LC1/LC2 combinations, different rich points, different translations, different cultures» (Agar, 2006: 5). Eso tiene implicaciones directas en la traducción.

Hemos visto la utilidad del concepto en estudios comparativos entre diferentes traducciones de textos literarios (Nord, 1991 y 1997) y en estudios empíricos que evalúan la aceptabilidad de traducciones profesionales en referencia de culturemas (PACTE, 2008, 2009, 2011). Pensamos que será útil también en la preparación de

nuestras unidades didácticas, tanto para diseñar tareas, como para establecer criterios para la evaluación de las traducciones realizadas por los alumnos.

En este capítulo, a partir de las teorías presentadas sobre la traducción en el manual de Zhao, hemos revisado los conceptos descritos sobre la traducción, cuestiones como fidelidad, equivalencia y unidad de traducción basándonos en un nuevo paradigma comunicativo, funcionalista, cognitivo e intercultural para apuntar los elementos clave para formar a alumnos chinos en la traducción chino-español. Estos elementos son:

- 1) Tomar el texto en su contexto como la unidad de traducción.
- 2) Acercarse al texto a través del análisis de discurso, tomando en cuenta los factores extratextuales e intratextuales a partir de las dimensiones comunicativa, pragmática y semiótica.
- 3) Transmitir la información de un TO en la cultura original a un TM en la cultura meta para una finalidad específica.
- 4) Estudiar la cultura con una metodología activa, especialmente las diferencias culturales; identificar referencias culturales contrastivas entre las dos culturas y entender los conceptos como «puntos ricos», «apropiación» y «extranjerización».
- 5) Trabajar el proceso traductor: la comprensión, la desverbalización, la reexpresión, la cooperación entre emisor y receptor, el proceso no lineal, la identificación de problemas, la toma de decisiones, los procesos inferenciales y la semejanza interpretativa óptima y la evaluación.

Además, para diseñar una propuesta para la iniciación a la didáctica de la traducción inversa chino-español, necesitamos enfoques didácticos basados en este paradigma general comunicativo, funcionalista, intercultural y cognitivo que nos servirá para establecer nuestros métodos metodológicos. En el siguiente capítulo desarrollaremos estos enfoques.

Capítulo 6. La didáctica de la traducción: del producto al proceso

Hemos comentado anteriormente que en China la didáctica de la traducción profesional moderna empezó con la creación de licenciaturas en traducción (2006) y de MTIs (2007). Hasta entonces, la enseñanza de la traducción había estado supeditada a la enseñanza de lenguas extranjeras, con una clara tendencia a centrarse únicamente en el resultado de la traducción, al ofrecer contenidos sobre la historia, la teoría, los aspectos lingüísticos y las técnicas y estrategias de traducción repletos de incoherencias entre la teoría y la práctica. Además, la mayoría de los manuales han sido diseñados para la traducción entre la lengua china y la inglesa.

En Occidente, antes de los años ochenta y noventa, los enfoques didácticos también se habían centrado en el resultado de la traducción. Sin embargo, desde entonces, se han desarrollado muchos otros modelos que enfatizan más el proceso de la traducción y se basan en teorías comunicativas, funcionalistas y cognitivas (Delisle 1980, Nord 1991/2009, Kussmaul 1995, Hurtado Albir 1999, Kiraly 2000, Kelly 2005, etc.).

En este capítulo investigaremos los principales modelos pedagógicos existentes e intentaremos situar la didáctica de la traducción chino-español en China dentro del paradigma de estos modelos para analizar en mayor profundidad su estado actual y poder así, encontrar posibilidades y base teórica en los modelos recientes para mejorarla.

6.1. Propuestas pedagógicas centradas en el resultado

A partir de la clasificación de los modelos pedagógicos de Hurtado Albir (1999:15-22), en este apartado repasaremos brevemente algunos modelos pedagógicos tradicionales y comprobaremos que, en la actualidad, la didáctica de la traducción chino-español en China sigue estos enfoques.

6.1.1. La didáctica tradicional de la traducción

La didáctica de la traducción tradicional tiene su origen en la didáctica tradicional de lenguas (Beeby, 1996a: 10). Es decir, se enseñaba la lengua extranjera a través de

listas de vocabulario traducido, la traducción de frases fuera de contexto y textos (generalmente literarios) para traducir a la lengua materna y a la lengua extranjera del estudiante (la traducción directa e inversa). En estas listas se presentaban palabras traducidas fuera de contexto, como si estas equivalencias fueran las únicas posibles, lo que no ayudaba al alumno a descubrir el uso contextual del vocabulario. Por lo tanto, la traducción era una mera transposición de palabras (traducción literal, palabra por palabra o frase por frase). El popular manual para el aprendizaje de español en China, *El Español Moderno- Xiandai Xibanyayu* (现代西班牙语) de Dong (1999), el cual ya habíamos examinado en la primera parte, contiene elementos que provienen directamente de este método de gramática-traducción. Este método para la enseñanza de lenguas extranjeras gozó de mucha popularidad en Occidente hasta los años cincuenta del siglo XX cuando empezó a perder influencia con la aparición de otros métodos como el método Directo, el Enfoque Oral, la Enseñanza Situacional de la Lengua y el método Audio-Lingüístico. A partir de los años ochenta, algunos enfoques comunicativos y funcionalistas empezaron a reivindicar la traducción pedagógica moderna en la enseñanza de lenguas (Beeby, 1996: 12-13).

La didáctica tradicional de lenguas (gramática-traducción) precedió a los primeros métodos de la didáctica de la traducción. De esta manera, observamos que según esta metodología tradicional, las clases de traducción y los manuales se centran en la traducción de frases, oraciones, párrafos y textos completos, y, aunque a veces también aborden algunas dificultades estilísticas y culturales, básicamente ofrecen soluciones a problemas de léxico o estructuras gramaticales. El manual de traducción chino-español más utilizado en China de Zhao (1999/2010), que hemos analizado anteriormente, refleja esta metodología.

Hurtado Albir (1999: 16), en cuanto a la formación de traductores profesionales revela los siguientes problemas relacionados con este método, a saber: identificación de la didáctica de lenguas con la de la traducción, concepción literalista de la traducción, ausencia de objetivos pedagógicos, ausencia de criterios metodológicos, polarización en los resultados. Según Galán Mañas (2009: 35), los manuales de traducción tradicionales reflejan estos problemas y la función que realizan realmente es la de enseñar lenguas y no traducción. Además, al proponer una única traducción como correcta para cada ejemplo o ejercicio se corre el peligro de que el alumno considere que esa es la única opción correcta y la emplee en otros contextos en los que quizás no se ajuste o haya otras opciones mejores. Nuestro análisis anterior del manual de Zhao ha verificado todos estos problemas.

6.1.2. Traducción basada en estudios contrastivos

La didáctica de la traducción se ha basado en dos tipos de estudios contrastivos: las estilísticas comparadas y los enfoques contrastivos textuales. La estilística comparada de Vinay y Darbelnet (1958) con sus siete procedimientos (préstamo, calco, traducción literal, transposición, modulación, equivalencia, adaptación) ha tenido mucha influencia en la didáctica de la traducción. Los estudiantes aprendían a reconocer estos procedimientos en traducciones y a aplicarlos en ejercicios. Sin embargo, estos procedimientos sitúan la traducción en el plano de la lengua y no del texto. De esta manera, el uso de esta metodología por parte del alumnado puede dar lugar a equívocos al «pensar que la equivalencia propuesta es intercambiable entre las dos lenguas y bloquearse para la búsqueda de soluciones contextuales» (Hurtado Albir, 1999:19). Otro problema derivado de esta metodología es que los objetivos de aprendizaje se limitan en conocer diferencias contrastivas a nivel del lenguaje. Desde nuestro punto de vista, estos siete procedimientos son indiscutiblemente técnicas de traducción. El manual de Zhao es un ejemplo relevante en el cual conviven los métodos de la didáctica de traducción tradicional (que tiene su origen en la didáctica tradicional de lenguas) y de la lingüística contrastiva.

Los enfoques contrastivos textuales surgen de los trabajos relacionados con el desarrollo de tipologías textuales y ponen el énfasis en la coherencia y la cohesión de los textos. En el último módulo de su manual, Zhao defiende una traducción textual y aborda el tema de la cohesión pero se centra, principalmente, en la cohesión dentro de oraciones y párrafos, a partir de ejemplos encontrados en textos literarios. Sin embargo, no profundiza en el nivel textual. En nuestro trabajo de investigación, nos fundamentaremos en los enfoques inspirados en la «retórica contrastiva» (Kaplan, 1966 y 1972), que establecen comparaciones a nivel del género textual y a niveles relacionados con la lógica, la retórica y la cultura. Pensamos que son de gran utilidad para la didáctica de la traducción, sobre todo, de la traducción inversa entre lenguas lejanas. Ampliaremos estos conceptos más adelante en el capítulo 7.

6.1.3. La didáctica de la traducción a través de la teoría de la traducción

Se han introducido nuevas teorías traductológicas en la didáctica de la traducción, sin haberlas probado empíricamente o sin haberlas integrado en la metodología de la clase. Tal como Hurtado Albir (1999:19) apunta, «el vacío pedagógico existente en la

Didáctica de la traducción ha dado pie a que se incluyan de manera directa y mecánica, sin pasar por una aplicación pedagógica, investigaciones desarrolladas en el ámbito de la Lingüística o de la Traductología». Así, existen manuales de didáctica de la traducción que incluyen una primera parte de introducción metodológica y una segunda parte de textos para traducir. Asimismo, han surgido libros que incluyen una parte teórica planteada desde la semántica o la lingüística textual y que plantean problemas teóricos como el proceso traductor, los métodos de traducción, la unidad de traducción y las técnicas de traducción. Hurtado Albir (1999: 19-20) opina que el problema esencial de estos enfoques es la gran importancia que se otorga al conocimiento teórico para aprender a traducir, el mecanicismo de la relación entre teoría y práctica, la confusión que se produce entre problemas teóricos de la traducción y problemas de aprendizaje de la traducción. Las insuficiencias son: falta de definición de los objetivos de aprendizaje; polarización en los resultados; falta de un marco metodológico propio (Hurtado Albir, 1999: 20). En nuestra opinión, esta última tendencia, quizás en el intento de alejarse de la enseñanza de lenguas, confunde el enseñar la traducción con enseñar la teoría. Parece que en China se suele prestar todavía más atención a la práctica que a la teoría, ya que no sólo existen en el mercado muchos menos manuales sobre teoría de traducción que en Europa y muchos más libros sobre práctica que sobre teoría, sino también porque los propios profesores, que en su mayoría son traductores experimentados, se amparan más en la práctica de traducción que en el aprendizaje de teoría. Creemos que eso se debe principalmente a que en el pasado no se promovía la documentación académica y búsqueda de recursos bibliográficos, que son actividades relativamente recientes en el mundo académico en China. Por ello, a día de hoy, aún encontramos poca teoría en las clases y los manuales de traducción. Además, cuando se introducen estos conceptos, como en el primer módulo del manual de Zhao, no se encuentran demasiado integrados con la parte práctica, pasando el llamado «tradicional divorcio» entre la teoría de traducción y su práctica.

Concluimos que los métodos de la didáctica tradicional de la traducción, de la lingüística contrastiva y de la didáctica a través de la teoría son propuestas pedagógicas centradas en el resultado de la traducción. Galán Mañas (2009: 34) indica que estas propuestas se basan en una visión tradicional de la didáctica. La acción formativa se centra en el profesor y en los contenidos, y el alumno actúa como un sujeto pasivo. De esta manera, la formación se orienta a un aprendizaje basado en los resultados, que no tiene en cuenta los elementos de un diseño curricular: objetivos, metodología, progresión del aprendizaje, criterios para la selección de textos,

evaluación, etc. En este punto, coincidimos con Galán Mañas. Además, como alumna y profesora, en la práctica e investigación, vemos que, en China, estos métodos centrados en el resultado y basados en la visión tradicional de la didáctica siguen existiendo en clases y manuales e incluso predominan en muchos casos. Si tenemos en cuenta la globalización y los cambios de paradigmas internacionales así como la demanda del mercado (a través del estudio de caso), creemos que es importante tratar la traducción como resultado y proceso a la vez y así lo plasmaremos en nuestra propuesta pedagógica de la traducción del chino al español.

6.2. Propuestas pedagógicas centradas en el proceso de la traducción

Desde los años sesenta y setenta del siglo XX, los estudios traductológicos empezaron a pasar del enfoque en los códigos lingüísticos del TO y TM a la orientación en la figura del traductor. Desde aquel entonces, la traducción empezó a ser discutida como una actividad real y el traductor se empezó a situar en el centro de la investigación. A partir de este cambio, hasta los años ochenta y noventa, el proceso de la traducción ha captado el interés de los teóricos (Campbell, 1998: 3-4). Desde nuestro punto de vista, gracias a ese cambio en el mundo de la traductología en general, han surgido muchas propuestas pedagógicas centradas en el proceso de la traducción, cuya contribución más importante consiste en presentar la traducción como una actividad dinámica y demostrar que la acción formativa es dinámica, sin olvidar el producto de la traducción, y ubican al alumno en el eje central de la acción formativa.

Hurtado Albir (1999: 20) también señala que la principal aportación en la enseñanza de la traducción de los últimos años ha sido la serie de propuestas de organización de la enseñanza mediante el diseño de objetivos de aprendizaje y la búsqueda de una metodología activa. Repasaremos brevemente las principales propuestas en el siguiente apartado.

6.2.1. La enseñanza por objetivos de aprendizaje

Jean Delisle fue el pionero en el diseño de materiales didácticos que fueron más allá de la lingüística contrastiva, como se refleja en el título de su primer manual de traducción inglés/francés, *L'analyse du discours comme méthode de traduction* (Delisle, 1980). Su objetivo general era el de ayudar al alumno a encontrar el mejor proceso para llegar a un buen resultado. Basando su trabajo en la investigación

empírica del proceso de la interpretación iniciada por Seleskovitch y Lederer (1984, *Intérpreter pour traduire*) aplicó sus principios a la didáctica de la traducción escrita. En *La traduction raisonnée* (1993), un curso de iniciación, Delisle se centra en dificultades del aprendizaje, y establece diferencias entre objetivos generales y específicos, a saber: metalenguaje de la iniciación a la traducción; documentación de base del traductor; método de trabajo; proceso cognitivo de la traducción; convenciones de la escritura; dificultades léxicas; dificultades sintácticas; y dificultades de redacción. Beeby (1996) se inspira en el manual de Delisle (1984) y el libro teórico de Hatim y Mason *Discourse Analysis and the Translator* (1990) para desarrollar una propuesta para la traducción inversa español-inglés, *Teaching Translation from Spanish to English*. Debido a que nuestro objeto consiste en el diseño de la propuesta para la didáctica de la traducción inversa chino-español, nos interesan las características distintivas del proceso de la inversa, por lo que retomaremos la propuesta de Beeby en la sección sobre la traducción inversa en el capítulo 8.

En *Enseñar a Traducir* (1999), editado por Hurtado Albir, se aplica el método de enseñanza por objetivos a diferentes asignaturas en la formación de traductores, inspirado por el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas de la enseñanza de lenguas. Las unidades didácticas y tareas propuestas para cada especialidad (la iniciación a la traducción directa, la traducción entre lenguas maternas, la traducción técnica y científica, la traducción jurídica, la traducción literaria, la traducción audiovisual y la interpretación) se estructuran en función de los objetivos específicos de la traducción. Más en adelante en nuestra propuesta adoptaremos este modelo para programar nuestro curso, ya que consideramos como base unos objetivos claros para el diseño de una propuesta pedagógica.

6.2.2. La enseñanza basada en procesos cognitivos

Otro teórico que se apoya en el proceso de traducción es Kussmaul, quien empieza a construir su modelo para formar a traductores basado en el proceso mental del alumno que traduce.

Creemos que él evolucionó notablemente al pasar de analizar solamente los errores del producto a situar los errores en el proceso mental del alumno. De la misma manera que destaca la importancia de saber lo que ocurre en el cerebro del traductor, Kussmaul (1995:7) también afirma que estaremos «más cerca» de la mentalidad del traductor usando TAPs (think-aloud protocols), pero, probablemente nunca podremos

tener acceso directo al proceso mental y propone «an improvement by degree when analyzing protocols instead of errors». Según Kussmaul, los errores, observados por él como profesor de traducción, son procesos mentales no exitosos debido a interferencias, miedo de interferencias, fallo de correspondencias uno a uno, mal uso de diccionarios bilingües, mal uso de conocimientos universales y las experiencias personales o paráfrasis incompletas (Kussmaul, 1995: 10). Vemos que intenta descubrir el proceso cognitivo del alumno a partir de la detección y resolución de problemas en el resultado, pero postula que sería deseable el uso de TAPs para su diagnóstico. En nuestra opinión, a pesar de las polémicas críticas al uso de TAPs, p.ej., los datos obtenidos a través de la introspección del traductor mientras traduce o inmediatamente después de traducir que no siempre reflejan los procesos mentales reales y las interferencias causadas en el trabajo del traductor de pensar en voz alta de la misma tarea de TAPs son inevitables, muchos estudios han demostrado que TAP es una buena herramienta para llevar a cabo estudios empíricos, para extraer datos sobre los «aspectos más conscientes del proceso de la traducción», sobre todo, los que están relacionados con las estrategias que toma el traductor ante un problema concreto (Lorenzo, 2003: 101). Algunos grupos han complementado los TAPs con programas que graban todas las acciones de un traductor en el ordenador durante el proceso de la traducción, por ejemplo, *Translog* del grupo TRAP y *Proxy* del grupo PACTE. No ha sido nuestro objetivo estudiar estos programas a fondo, sin embargo, nos interesan los resultados obtenidos a través de los estudios empíricos de estos grupos con respecto a la traducción inversa, tema que presentaremos en el capítulo 8.

A partir de las teorías de Wilss (1988) y Alexieva (1990), Kussmaul (1995: 39) también se interesa por la traducción creativa. El autor propone estimular la creatividad en la formación del traductor, de manera que fomente la búsqueda de múltiples traducciones para la misma frase: «the ability to find synonyms or semantically related words for a given expression seems to be a basic requirement for creative translation. We shall have to find methods of training and improving this ability» (Kussmaul, 1995: 51). Desde nuestro punto de vista, trabajar la creatividad en el sentido de Kussmaul ayuda al estudiante a tener un concepto más dinámico de la traducción y esto es esencial para la formación. Desde el principio se debería motivar al alumno a ser consciente de que con sólo conocer el sentido semántico de una palabra en otra lengua no es suficiente. Su «flexibilidad de traducción» para una traducción creativa, en otras palabras, la capacidad de realizar transformaciones basada en el pensamiento divergente y la habilidad de cambiar la técnica de búsqueda de una solución es para nosotros la clave de una traducción creativa, ya que esta flexibilidad tiene como

requisito la capacidad de abstraer el significado de su forma lingüística. Esa flexibilidad y capacidad son justamente los méritos que necesitamos para formar a traductores a traducir entre lenguas y culturas lejanas cuando se requiere prestar especial atención a la fase de desverbalización.

En su propuesta pedagógica concreta, Kussmaul (1995: 55) propone un análisis pragmático que consiste en analizar cuatro elementos: la situación, la intención, la cultura y el tipo textual. Explica que los usuarios de la lengua actúan en situaciones específicas. Así, cuando analizamos elementos lingüísticos como traducciones, se debería evaluar la relación entre la situación, el usuario de la lengua y el texto. Además, los usuarios del lenguaje, por lo general, no actúan sin ningún propósito. Más bien tienen una intención, que a veces puede ser diferente del significado real de las palabras utilizadas. La lengua y los conceptos que manejamos cotidianamente no sólo están determinados por la situación y por nuestras intenciones, sino también por la cultura en la que vivimos. La influencia que tienen la situación y la cultura en las que hablamos o escribimos puede en ocasiones ser de tanta relevancia que puede determinar incluso la forma de los textos. Por lo tanto, como docente, Kussmaul (1995: 83) concluye que:

[W]e can sharpen our students' awareness of pragmatic dimensions, and this will help them produce a "functioning" translation. We have seen that for the proper functioning of a translation, text type conventions must be taken into account. [...] Our decision must depend on the expectations, needs, interests and knowledge of the target readers within a specific situation within a specific culture.

Esta idea demuestra que también es partidario de las teorías de *Skopos* y del contexto, en las cuales también nos apoyamos para diseñar la propuesta para la didáctica de la traducción del chino al español.

Además, Kussmaul (1995: 85) señala que el significado de las palabras no es un concepto aislado, sino que está estrechamente relacionado con el contexto en el que las palabras funcionan en una situación y cultura específica y con usuarios de diferentes intenciones. Finalmente concluye, «"lexical gaps" can usually be filled by paraphrases. If we apply the maxim of the functionally necessary degree of precision there should not be any serious problems» (Kussmaul, 1995: 101). En nuestra opinión, estas «lagunas léxicas» o ausencia de una palabra en una lengua son unos de los mayores problemas que suele encontrar un traductor/intérprete de todo tipo de lenguas, pero es especialmente relevante entre lenguas lejanas, sobre todo, un traductor/intérprete que haya sido formado estrictamente a partir de enfoques de lingüística contrastiva. Nuestro objetivo consiste en diseñar una propuesta pedagógica

diferente a las propuestas tradicionales existentes en China, para poder cubrir la necesidad de formar traductores profesionales según las particularidades que tiene nuestro caso- traducción inversa entre lenguas lejanas. Estos estudios cognitivos nos aportan una base para situar la traducción como un proceso no lineal y trabajar la creatividad del alumno en clase.

6.2.3. La enseñanza basada en el constructivismo social

Kiraly (2000) nos presenta un modelo pedagógico basado en el constructivismo social. Según éste modelo, el individuo adquiere conocimientos a través de su participación interactiva e interpersonal en la sociedad. La aplicación de este método en el aula implica un cambio radical del papel del docente y del alumno. El hecho de centrarse completamente en el alumno significa cambios en muchos contenidos de la actividad formativa, tales como los objetivos, la programación o la evaluación.

En lo que se refiere al papel del alumno, Kiraly (2000: 15-17) sostiene que el alumno debe ser un agente activo de su propio aprendizaje y empezar a actuar como un profesional. No es tarea primordial que el alumno se especialice en todas las áreas temáticas y saber traducir diferentes géneros textuales, sino que debe desarrollar su capacidad de trabajar con normas y adquirir el conocimiento necesario en las áreas que posteriormente puedan surgir en su práctica profesional. Además, para ser un traductor profesional, al alumno no sólo le basta desarrollar su competencia traductora y lingüística (en la lengua extranjera y la materna), sino que debe saber manejar las herramientas informáticas y saber negociar y colaborar con otros traductores y profesionales en las tareas de traducción. En cuanto al papel del profesor, señala que en lugar de transmitir al alumno los conocimientos, el profesor debe servir como guía y crear diversas situaciones e incluso traducciones reales para que el alumno pueda actuar como el protagonista mientras desarrolla sus habilidades profesionales. De esta manera se consigue una enseñanza efectiva y un aprendizaje constructivo.

Kiraly (2000: 20-23) distingue su modelo de los modelos tradicionales en la siguiente tabla: ⁴⁷

⁴⁷ Traducción de Galán Mañas (2009: 57)

Tabla 26. Diferencias entre el modelo constructivo de Kiraly y los modelos tradicionales (Kiraly, 2000: 20-23)

El modelo de Kiraly basado en la transformación	Los modelos tradicionales basados en la transmisión
El conocimiento se construye	El conocimiento se transfiere
El alumno es una persona	El alumno es un estudiante y un cliente
El control lo lleva el alumno	El control lo lleva el profesor
El conocimiento es privado	El conocimiento es público
La motivación es intrínseca	La motivación es extrínseca
El aprendizaje es holístico	El aprendizaje es molecular
Cada alumno es único	Se comparten características del aprendizaje
El aprendizaje es social	El aprendizaje es individual
El conocimiento es un proceso	El conocimiento es contenido

Siempre que sea posible, propone realizar proyectos auténticos en grupo, cuidando la dinámica del grupo y con la participación de los expertos necesarios para desarrollar los proyectos (Kiraly, 2000: 60-62). El taller constructivista de Kiraly es un foro para el «empoderamiento» del aprendiz. Así, destaca la función sustancial de las experiencias auténticas de traducción del alumno y la función esencial del trabajo colaborativo con otros compañeros. Promueve también la producción de varias alternativas de traducción y no solo una traducción «correcta» a través de la transmisión de una simple «verdad». El profesor en un principio proporciona apoyo de conocimientos al alumno y va convirtiéndose gradualmente en el monitor del entorno donde el alumno es el responsable de desarrollar sus propias competencias. Por último, señala que su clase de traducción está diseñada según el enfoque socio-cognitivo (Kiraly, 2000: 62-69).

Observamos que en el modelo constructivo de Kiraly la acción formativa se centra en el proceso y no en el producto del aprendizaje. En cada proceso, el alumno participa

como agente activo y el profesor juega el papel de moderador y coordinador. Resalta la importancia de trabajar en grupo (trabajo colaborativo) y con materiales auténticos que posean todas las características y todo el proceso (desde el principio, es decir, la entrega del trabajo hasta la revisión de la traducción) de un trabajo real. Todos estos contenidos nos parecen muy útiles para preparar una propuesta para la didáctica de la traducción. Sin embargo, Galán Mañas (2009), quien postula en su tesis una propuesta pedagógica más sistematizada con una progresión en los objetivos pedagógicos, señala algunas insuficiencias del modelo de Kiraly, tales como cierta separación entre una teoría sobre el aprendizaje y una propuesta didáctica; cierta confusión entre competencia traductora y otras competencias o subcompetencias, falta de sistematización en el tipo de actividades didácticas a llevar a cabo; el olvido de otros elementos del diseño formativo esenciales como la progresión, las unidades didácticas y la evaluación (Galán Mañas, 2009: 58). Entre las insuficiencias que menciona Galán Mañas, estamos de acuerdo con que para la elaboración de una propuesta pedagógica es importante incluir elementos tales como la progresión, la secuenciación, las unidades didácticas según el objetivo didáctico. Del mismo modo, vemos que la enseñanza basada en la competencia traductora en la que se basa Galán Mañas interpreta de una manera más sistematizada la relación entre el objetivo y la actividad didáctica. Nosotros, en el diseño de nuestra propuesta, vamos a adoptar estos dos enfoques intentando mantener el equilibrio entre los dos.

6.2.4. La enseñanza basada en la competencia traductora

Kelly señala que el concepto de «competencia traductora» es utilizado por diferentes autores de manera divergente, por ejemplo, «translator competence» (Bell, 1991), «translational competence» (Pym, 1992) y «translation competence» (Touy, 1984; Campbell, 1998). Basada en Glaser (1986), Kelly define este concepto como «el conjunto de capacidades, destrezas, conocimientos e incluso actitudes que reúnen los traductores profesionales y que intervienen en la traducción como actividad experta, es decir que, en su conjunto, distinguen al profesional del no profesional, al experto del no experto, o del 'traductor nativo' de Touy» (Kelly, 2002: 8). Citando a Campbell (1998: 6) (en la práctica docente Campbell y Kelly son profesores de traducción inversa, y ampliaremos sus propuestas sobre este campo en el capítulo 8), Kelly sostiene que una de las utilidades de este concepto es la aplicación en la enseñanza de la traducción, ya que nos ayuda a establecer objetivos generales de la formación y su

subdivisión en subcompetencias o competencias parciales e incluso establecer objetivos específicos (Kelly, 2002: 9-10).

Posteriormente, Kelly hace un repaso cronológico de las principales descripciones de la competencia traductora existentes que exponemos en la siguiente tabla.

Tabla 27. Descripciones sobre la competencia traductora basadas en diferentes teóricos (cit. Kelly, 2002: 9-10)

Teóricos	Descripciones sobre la competencia traductora
Wilss (1976)	Competencia receptora en la LO, competencia productiva en la LM y supercompetencia en transmitir mensajes entre sistemas lingüísticos y textuales de la CO a los de la CM;
Delisle (1980)	La competencia lingüística, la competencia enciclopédica, la competencia de comprensión y la competencia de reexpresión;
Roberts (1984)	La competencia lingüística, la competencia traslacional, la competencia metodológica, la competencia disciplinaria y la competencia técnica;
Nord (1991)	Competencia de la recepción y análisis del texto, competencia de la investigación, competencia de transferir, competencia de la producción del texto, la competencia de la evaluación de la calidad y la competencia lingüística y cultural;
Pym (1992)	La habilidad de generar una serie de traducciones alternativas para el TO y la habilidad de seleccionar una de estas alternativas para el TM;
Gile (1995)	Componentes de la «translation expertise»: dominio pasivo de las lenguas de trabajo pasivas, dominio activo de las lenguas de trabajo activas, suficiente conocimiento de la temática de los textos o discursos y saber traducir;
Hurtado Albir (1996)	Competencia comunicativa, competencia extralingüística, competencia de análisis síntesis, competencia «traslatoria» y competencia profesional;
Hatim y Mason (1997)	«Translator abilities»: intertextualidad, contextualidad, intencionalidad, textura e informatividad;
Campbell (1998)	Subcompetencias para la traducción inversa: «target language textual competence», «disposition» y «monitoring competence»;
Neubert (2000)	competencia lingüística, competencia textual, competencia en materias específicas, competencia cultural, competencia de transferencia;
PACTE (2000)	Componentes de la competencia traductora: competencia comunicativa en las dos lenguas, competencia extralingüística, competencia psicofisiológica,

	competencia de transferir, competencia estratégica y competencia profesional e instrumental.
--	--

Finalmente, la propuesta de Kelly consiste en la competencia traductora como «la macrocompetencia que constituye el conjunto de capacidades, destrezas, conocimientos e incluso actitudes que reúnen los traductores profesionales y que intervienen en la traducción como actividad experta y que se desglosa en las subcompetencias». Estas subcompetencias son (Kelly, 2002: 14-15):

- 1) subcompetencia comunicativa y textual en al menos dos lenguas y culturas (comprende fases pasivas y activas de la comunicación, así como las convenciones textuales de las diferentes culturas de trabajo);
- 2) subcompetencia cultural (comprende no sólo conocimientos enciclopédicos con respecto a los países donde se hablan las lenguas correspondientes, sino también sobre los valores, mitos, percepciones, creencias y comportamientos y sus representaciones textuales);
- 3) subcompetencia temática (comprende los conocimientos básicos sobre los campos temáticos en los que trabaja el traductor, los cuales le permiten el acceso a la comprensión del texto de origen o de la documentación adicional que emplee);
- 4) subcompetencia instrumental profesional (comprende el uso de fuentes documentales de todo tipo, la búsqueda de terminología y la gestión de glosarios, bases de datos, etc., el manejo de las aplicaciones informáticas más útiles para el ejercicio de la profesión además de otras herramientas tales como el fax, el dictáfono, etc., comprende asimismo conocimientos básicos para la gestión del ejercicio profesional, así como de la deontología y el asociacionismo profesional);
- 5) subcompetencia psicofisiológica (comprende el «autoconcepto» o la conciencia de ser traductor/a, la confianza en sí mismo, la capacidad de atención y de memoria, etc.);
- 6) subcompetencia interpersonal (se trata de la capacidad para interrelacionarse y trabajar profesionalmente en equipo, no sólo con otros traductores y profesionales del ramo, sino también con los clientes, iniciadores, autores, usuarios así como con expertos en las materias objeto de traducción);
- 7) subcompetencia estratégica (comprende todos los procedimientos que se aplican a la organización y realización del trabajo, a la identificación y resolución de problemas y a la autoevaluación y revisión).

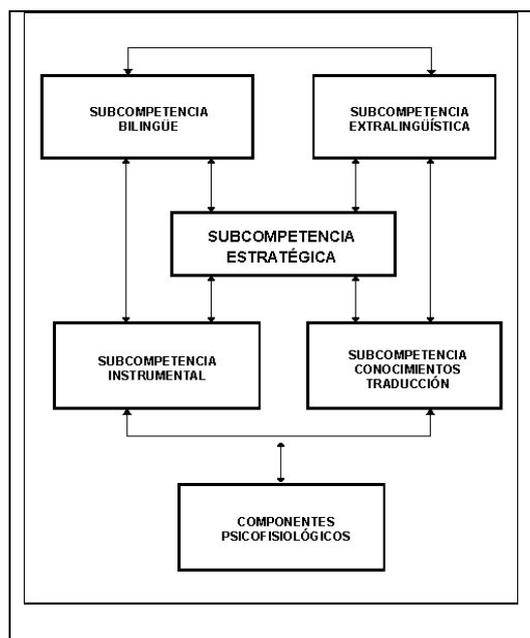
Kelly afirma que todas estas subcompetencias están relacionadas entre sí y la estratégica es la que dirige la aplicación de todas las demás a la hora de realizar una tarea determinada (Kelly, 2002: 15).

Bajos estos argumentos, en 2005, Kelly publicó el manual titulado *A Handbook for Translator Trainers*, que aporta una referencia importante para la persona implicada en la enseñanza de la traducción para diseñar su docencia. Este manual incluye claramente pasos muy diferenciados entre sí en el proceso del diseño curricular, tales como identificar la demanda social y del mercado, establecer los objetivos, identificar la necesidad del alumno, diseño del plan de estudio (contenido, estructura, secuenciación y progresión), detección de recursos disponibles, elaboración de actividades formativas, diseño de actividades evaluativas y control de la calidad. Esos pasos coinciden con muchos otros presentados por diferentes teóricos y nos interesan para el diseño de nuestra propuesta, asimismo nos interesan especialmente las aportaciones de algunos académicos de la traducción inversa, en los cuales ahondaremos en más profundidad en el capítulo 8.

En 2008, Kelly publicó el artículo “Training the Trainers: Towards a Description of Translator Trainer Competence and Training Needs Analysis”, donde profundiza en cómo enseñar la traducción, hace especial hincapié en el papel del docente. En su investigación, describe las competencias necesarias para formar traductores, lo cual permite dibujar un perfil para el profesor de traducción y una formación apropiada para formadores (Kelly, 2008: 114).

Nosotros nos apoyamos en el modelo de competencia traductora (CT) del grupo de investigación PACTE (2003), que es muy similar al de Kelly. La primera versión de este modelo apareció en 1998 (Alves, 2003: 43-61). El objetivo de este grupo es investigar, en primer lugar, la competencia traductora para después estudiar su adquisición y finalmente, aplicar los resultados de esta investigación a la didáctica de la traducción.

Tabla 28. Modelo de competencia traductora de PACTE (PACTE, 2003: 60)



Incluimos aquí las definiciones de las subcompetencias (PACTE, 2003 y 2011):

- 1) Subcompetencia bilingüe: Conocimientos, esencialmente operativos, necesarios para la comunicación en dos lenguas. Está integrada por conocimientos pragmáticos, sociolingüísticos, textuales y léxico-gramaticales.
- 2) Subcompetencia extralingüística: Conocimientos, esencialmente declarativos, implícitos y explícitos, acerca del mundo en general y de ámbitos particulares. Consta de conocimientos biculturales, enciclopédicos y temáticos.
- 3) Subcompetencia de conocimientos sobre la traducción: Conocimientos, esencialmente declarativos, implícitos y explícitos, sobre los principios que rigen la traducción y sobre aspectos profesionales. Consta de conocimientos sobre: los principios que rigen la traducción (unidad de traducción, procesos requeridos, métodos y procedimientos utilizados, y tipos de problemas); el ejercicio de la traducción profesional (mercado laboral, tipos de encargo y de destinatario, etc.).
- 4) Subcompetencia instrumental: Conocimientos, esencialmente operativos, relacionados con el uso de las fuentes de documentación y de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) aplicadas a la traducción (diccionarios de todo tipo, enciclopedias, gramáticas, libros de estilo, textos paralelos, corpus electrónicos, buscadores, etc.).
- 5) Subcompetencia estratégica: Conocimientos operativos para garantizar la

eficacia del proceso traductor y resolver los problemas encontrados en su desarrollo. Es una subcompetencia esencial que afecta a todas las demás y las interrelaciona ya que controla el proceso traductor. Sirve para: planificar el proceso y elaborar el proyecto traductor (elección del método más adecuado); evaluar el proceso y los resultados parciales obtenidos en función del objetivo final perseguido; activar las diferentes subcompetencias y compensar deficiencias en ellas; identificar problemas de traducción y aplicar los procedimientos para su resolución.

- 6) Componentes psicofisiológicos: Componentes cognitivos y actitudinales de diverso tipo, y mecanismos psicomotores. Integra: componentes cognitivos como memoria, percepción, atención y emoción; aspectos actitudinales como curiosidad intelectual, perseverancia, rigor, espíritu crítico, conocimiento y confianza en sus propias capacidades, saber medir sus propias posibilidades, motivación, etc.; habilidades como creatividad, razonamiento lógico, análisis y síntesis, etc.

En una primera etapa, el grupo de investigación PACTE se basó en este modelo para un estudio empírico-experimental de la competencia traductora de traductores profesionales. En la segunda etapa usó el mismo modelo y las hipótesis, variables, indicadores e instrumentos diseñados para el experimento sobre la CT para investigar el proceso de la adquisición de la competencia traductora (ACT) en estudiantes de traducción. Las variables estudiadas son: aceptabilidad, conocimientos de traducción, proyecto traductor, identificación y resolución de problemas de traducción, toma de decisiones, eficacia del proceso y uso de recursos instrumentales.

Los resultados de su investigación presentados en los últimos años (2008, 2009, 2011, 2012 y 2013) incluyen variaciones en la competencia traductora con respecto a: la direccionalidad (traducción directa o inversa), combinaciones lingüísticas, la especialización en diferentes campos (técnico, legal y literario), la experiencia del traductor y el contexto de la traducción. Nos interesan especialmente sus conclusiones relacionadas con: la traducción inversa y la importancia de la subcompetencia instrumental/profesional y cómo las estrategias de traducción pueden variar con la distancia entre las dos lenguas de la traducción. Nos despierta un interés especial el alcance de este modelo, que define la competencia traductora como «sistema subyacente de conocimientos declarativos y fundamentalmente operativos necesarios para traducir» que está formada por una serie de subcompetencias, que se interrelacionan entre ellas, siendo la subcompetencia estratégica la predominante.

En el capítulo 8 de la didáctica de la traducción inversa profundizaremos en más detalle en algunos de los resultados de los estudios empíricos con respecto a la dirección de la traducción del grupo de PACTE, junto con los resultados de la investigación sobre la didáctica de la traducción inversa de Lorenzo (1999a, 1999b, 1999c, 2003 y 2008).

6.2.5. La didáctica de la traducción a través de los enfoques funcionalistas (del proceso al producto)

En China siguen predominando las propuestas pedagógicas tradicionales, centradas exclusivamente en el producto y en la lingüística contrastiva. En nuestra opinión, una propuesta pedagógica ideal en el contexto de la China actual sería una de transición gradual. En este sentido, destacamos los enfoques funcionalistas, que resultan muy fáciles de entender para los alumnos chinos en comparación con muchos otros modelos centrados en la competencia traductora.

Nord (1997: 13-14) indica que Hans G. Hönl y Paul Kussmaul iniciaron la formación de traductores a través de teorías funcionalistas con la publicación de *Strategie der Übersetzung (Translation Strategy)* en 1982, donde, basándose en el método orientado a la acción y a la cultura, mostraron soluciones a problemas de traducción a través de estrategias funcionalistas.

Ya hemos comentado anteriormente que Nord (1988/1991) también había propuesto un modelo para la formación de traductores basado en el análisis de textos (centrado en el producto): elementos lingüísticos y extralingüísticos. Su propuesta más reciente enfatiza tanto el producto como el proceso de traducción. Además, destaca los tres aspectos de la teoría funcionalista que ella considera más importantes en la formación de traductores: la importancia del encargo, el papel del análisis del TO y la clasificación y jerarquización de problemas de traducción (Nord, 1997: 59).

A la hora de analizar el encargo, los alumnos deben estar en condiciones de inferir los siguientes factores de la situación comunicativa, a saber: la función o las funciones comunicativas para las que debe servir el texto meta, los destinatarios del texto meta, las condiciones temporales y locales previstas para la recepción del texto meta, el medio por el cual se transmitirá el texto meta (incluyendo el grado de perfección necesario) y el motivo por el cual se produce el texto (Nord, 2009: 232). Según Nord, los encargos más detallados son más fáciles de desempeñar para un traductor, sin

embargo, como la realidad profesional nos demuestra que, los encargos no suelen ser muy específicos. En este sentido, el encargo didáctico puede ser utilizado para determinar el grado de dificultad de la tarea de traducción para así establecer actividades didácticas progresivas según la claridad del encargo y finalmente poder «definir el estándar cualitativo que servirá de base a la evaluación del producto final» (Nord, 2009: 232-233). Según nuestra experiencia y tal como se desprende de los datos que hemos aportado en el capítulo 4, el análisis del encargo ha sido poco examinado en las propuestas pedagógicas presentadas en China, especialmente, en las propuestas relacionadas con la traducción entre el chino y el español. Y pensamos que sería de gran interés incluirlo en el diseño de nuestra propuesta.

Por otra parte, Nord señala que el análisis del TO (análisis de factores lingüísticos y extralingüísticos que comentamos anteriormente) permite al traductor evaluar la viabilidad del proyecto de traducción, qué unidades del TO son relevantes para una traducción funcional y qué estrategias de traducción darán lugar a un TM que cumple los requisitos del encargo (Nord, 1997: 63). Asimismo, aplica las funciones de lenguaje de Bühler (1934) y Jakobson (1959) a la enseñanza de la traducción: la función fática es la más importante para ella, ya que se usa para mantener abierta o cerrada la comunicación entre emisor y receptor; la función referencial se usa para informar sobre los objetos o fenómenos del mundo real (lenguaje denotativo); la función expresiva se usa para indicar la actitud del emisor hacia los objetos o fenómenos que incluye en su mensaje; y la función apelativa se usa para convencer al receptor a reaccionar de una forma determinada (Nord, 2009: 220-224). En el diseño de nuestra propuesta didáctica, intentaremos relacionar el encargo con estas funciones del lenguaje.

Nord también recoge otros conceptos aplicados a la traducción que son de gran utilidad para la didáctica de la traducción. Por un lado, describe dos tipos de procesos de traducción que reflejan muy bien cómo el encargo o la finalidad de una traducción puede cambiar el producto: la traducción-documento y la traducción-instrumento. La traducción-documento «tiene como finalidad producir, en lengua meta, una especie de *documento* de (ciertos aspectos de) una interacción comunicativa, en la que se comunican un emisor y un receptor de la cultura bajo condiciones de esta cultura por medio de un texto». La traducción-instrumento «está destinado a producir, en lengua meta, un *instrumento* para una nueva interacción comunicativa entre el emisor de la cultura base y un público localizado en la cultura meta, bajo las condiciones de la cultura meta, basándose en la oferta de información del texto base» (Nord, 2009: 226-227).

Por otro lado, define otros dos conceptos útiles para la didáctica de la traducción: dificultades de la traducción y problemas de la traducción (Nord, 2009: 233). Desde luego, son dos temas que encontramos de manera habitual dentro del campo de la traductología ya que siempre surgen en la enseñanza de la traducción. Aunque haya habido muchas propuestas relacionadas con estos temas, nos parecen muy prácticas las clasificaciones de Nord, desde puntos de vista generales y específicos.

Para Nord (2009: 233-234), las dificultades de la traducción son «subjetivas, individuales, e interrumpen el proceso hasta que estas sean superadas mediante las herramientas adecuadas». Las clasifica en cuatro tipos:

- 1) dificultades textuales (la complejidad del léxico y de la sintaxis, los elementos no verbales, defectos propios del TO y la mala calidad de la reproducción del texto);
- 2) dificultades competenciales (la persona que traduce no domina suficientemente las lenguas y culturas de partida y meta, tiene escasos conocimientos del tema o de la terminología específica, su competencia traslativa no es todavía adecuada para la tarea en cuestión);
- 3) dificultades profesionales (el encargo poco preciso o muy complejo y el encargo demanda finalidades incompatibles con las condiciones que dispone el traductor, etc.);
- 4) dificultades técnicas (no disposición de herramientas tales como diccionarios u otras fuentes de información adecuadas y el plazo de entrega es muy corto).

Cada traductor encontrará más o menos dificultades dependiendo de su grado de conocimientos y competencias, pero el concepto de dificultad de traducción aplicado a traductores en formación puede ayudar al docente a determinar el grado de dificultad de una tarea o un examen para un grupo de alumnos específico. De esta manera, al aumentar paulatinamente las dificultades de una tarea a otra se establece una progresión didáctica que procede de lo más fácil (p.ej., texto sencillo sobre un tema conocido y que no contiene ni palabras ni estructuras desconocidas para el alumno, encargo claro y explícito que no requiere muchas transformaciones, textos paralelos y otras herramientas puestas a la disposición de los estudiantes) a lo más difícil, es decir «realista» (por ejemplo: texto complejo sobre un tema desconocido, con terminología específica de la compañía, encargo inexistente o muy vago, plazo corto) (Nord, 2009: 233-234).

Los problemas de traducción son intersubjetivos (entendemos como sociales, inseparables de otros elementos de la traducción), generales, y han de ser solucionados mediante procedimientos traslativos que forman parte de la competencia

traductora. Nord distingue entre problemas pragmáticos, culturales, lingüísticos y extraordinarios ((Nord, 2009: 234-236):

- 1) Los problemas pragmáticos, que son dos circunstancias comunicativas de diferentes emisores y receptores con diferentes intenciones y expectativas, no suelen resultar difíciles de resolver. Según el tipo de traducción (documento o instrumento, términos que comentamos anteriormente), se detecta si la resolución de estos problemas consiste en la adaptación a la situación meta o en la reproducción de las formas relacionadas con la situación de partida, teniendo en cuenta que el traductor no puede fijarse únicamente en los aspectos lingüísticos del TO.
- 2) Los problemas culturales suelen derivar de problemas de comunicación causados por distintos «culturemas» (referencias culturales), donde se requiere decidir si adaptar o no las convenciones de la cultura de partida a la cultura meta, en función del tipo y la forma de la traducción, así como ciertas convenciones de traducción establecidas en la cultura meta.
- 3) Los problemas lingüísticos están predeterminados por la forma de traducción requerida por el encargo. A partir de allí, el traductor decide hasta qué punto necesita ajustar las formas lingüísticas (léxicas, sintácticas y prosódicas) a las reglas de la lengua meta.
- 4) Los problemas excepcionales que pueden aparecer radican en problemas de un texto en particular, p.ej., figuras estilísticas, juegos de palabras, neologismos originales, redes de metáforas y defectos lingüísticos intencionalmente empleados por el autor para lograr ciertos efectos o funciones comunicativas en textos literarios o textos en los que se nota la voluntad del autor. Estos, son problemas en los que no se puede generalizar a otras situaciones y por lo tanto tienen poca relevancia para la enseñanza de la traducción, aunque al traductor profesional le ofrecen oportunidades para mostrar su creatividad y facilidad lingüística específica.

Finalmente, Nord define el concepto del error en la traducción, que junto con las dificultades de traducción y los problemas de traducción comentados anteriormente, y ofrece claros criterios para la evaluación del trabajo del alumno. También identifica errores de traducción en relación con el encargo de traducción, «sería un error de traducción cualquier infracción de lo estipulado por el encargo de traducción. Cualquier no-cumplimiento del encargo, con respecto a determinados aspectos funcionales, debe considerarse como error o falta» y no se puede evaluar una traducción «sino con respecto a un objetivo traslativo determinado» (Nord, 2009: 237).

Según este principio, el docente crea casos de encargos didácticos y «formula un “horizonte de expectativas”, especifica el rendimiento que espera de los alumnos» para definir lo que será evaluado como error (Nord, 2009: 237). Partiendo de los problemas de traducción, propone tres tipos de errores de traducción: pragmáticos, culturales y lingüísticos, distinguiéndolos de los errores causados por insuficiencias en la lengua meta (faltas lingüísticas y estilísticas que proceden de la insuficiencia en la competencia lingüística). Nord también establece una jerarquía entre los errores de traducción, siendo los más graves los pragmáticos, ya que desvían el encargo y la finalidad de la traducción, «la jerarquización de los errores es “top-down”, procediendo de la pragmática al comportamiento cultural y después a la idiomática lingüística. Incluso los receptores pueden perdonar hasta cierto punto los errores lingüísticos y las infracciones en lengua meta, «en cuanto no obstruyan la comunicación gravemente» (Nord, 2009: 239). Finalmente concluye que «los errores de traducción se evalúan según su influencia sobre la funcionalidad del texto, mientras que las infracciones lingüísticas se valoran según el gasto de revisión» (Nord, 2009: 239). Este último, «el gasto de revisión», se mide en términos del tiempo necesario requerido para corregir los errores lingüísticos existentes en el texto. Todo eso nos hace reflexionar sobre el papel del docente en la evaluación de una traducción: ¿es simplemente un revisor con conocimientos de corrección lingüística (la práctica predominante en China), o un evaluador que sigue los criterios de la competencia traductora?

Nord también propone tareas de traducción en clase y consejos para el profesor: una tarea de traducción tiene que ser factible (ni demasiado difícil ni demasiado fácil); cada tarea debe estar acompañada de un encargo de traducción; el alumno debe tener fácil acceso a las herramientas y fuentes de documentación necesarias (textos paralelos, diccionarios, glosarios, textos enciclopédicos, máquinas de búsqueda en internet, etcétera); el profesor debe ajustar las limitaciones temporales y el estándar de calidad según el grado de dificultad de la tarea (Nord, 2009: 237-238).

Encontramos muy útil para el diseño de nuestra propuesta la importancia que da Nord a conceptos como el encargo de traducción, la función de la traducción, dificultades, problemas y errores pragmáticos y culturales. Sin embargo, vemos que su enfoque pedagógico está más orientado hacia el docente y quizás no destaca suficientemente el papel del alumno en el proceso de aprendizaje.

De esta manera, comprobamos que Nord escribe para formadores de traductores en general. Sus consejos basados en conceptos funcionalistas son aplicables a cualquier curso de traducción. Sin embargo, no propone un programa para un contexto específico, definiendo las lenguas, culturas y direccionalidad de la traducción y con

unos alumnos concretos en una determinada institución. Nosotros, a diferencia de Nord, sí que tenemos un objetivo específico y debemos tener en cuenta objetivos determinados, métodos concretos, actividades progresivas así como criterios de selección de textos y evaluación de traducción que recorren en todo el proceso de la formación.

En este capítulo hemos podido confirmar que el manual de Zhao, analizado en el capítulo 4, tiene muchas de las características de los modelos tradicionales para la enseñanza de la traducción centrados en el resultado. Hemos comentado cinco enfoques inspirados en un paradigma comunicativo, funcionalista, intercultural y cognitivo, que se centran tanto en el proceso como en el producto. Potencian el aprendizaje a través del proceso traductor en tareas comunicativas relacionadas con los objetivos de la traducción y con la competencia traductora. Nos ofrecen una base sólida metodológica para construir un curso de traducción chino-español para alumnos chinos.

Capítulo 7. La didáctica de la traducción entre lenguas y culturas lejanas

Casi todos los modelos y propuestas comentados en el capítulo 6 son occidentales y están pensados para la didáctica de la traducción en el contexto de la traducción entre lenguas y culturas relativamente cercanas (p. ej., español, catalán, inglés, francés, portugués, italiano y alemán, con sus culturas correspondientes). Quizás esto es porque, hasta ahora, en Occidente ha predominado la traducción entre lenguas europeas. Los pocos estudios sobre la distancia entre las lenguas de trabajo y su relación con el proceso o producto del trabajo tienden a centrarse en combinaciones de lenguas más cercanas, p. ej., francés/español (Félix Fernández, 2008), comparadas con combinaciones de lenguas relativamente menos cercanas, p. ej., inglés/español (Ramos Fernández, 2008) y alemán/español (Benz Busch, 2008). En cambio, la investigación sobre la traducción entre lenguas y culturas lejanas es mucho más escasa.

En China, tampoco se ha abordado este reto para la didáctica de la traducción, a pesar de la predominancia e importancia de la traducción entre lenguas lejanas tanto en el aula como en el mercado. Para nuestro estudio, que consiste en un caso de traducción entre lenguas lejanas (el chino y el español), hemos realizado un pequeño repaso de los estudios sobre los efectos de la distancia entre las lenguas y culturas de traducción para luego centrarnos en las lenguas china y española, así como en algunos modelos de la enseñanza de traducción entre estas lenguas.

De este modo, primero haremos un repaso del estado de la cuestión de la investigación sobre la traducción entre lenguas y culturas cercanas y lejanas haciendo hincapié en la traducción entre lenguas y culturas lejanas, donde destaca la retórica contrastiva. A continuación, nos centraremos en el caso de la traducción entre las lenguas china y española. Finalmente, presentaremos algunas propuestas pedagógicas representativas publicadas en la última década en países donde el chino o el español son lenguas oficiales. Las publicaciones seleccionadas son: Liu (2003), sobre la traducción chino-inglés; Santacana Feliu (2001), sobre la traducción chino-español; Ramírez Bellerín (2004), sobre la traducción chino-español; Li (2010), sobre la traducción chino-inglés y Sheng (2011) sobre la traducción español-chino. A través de estas propuestas se podrán observar las características de la traducción entre lenguas lejanas que más preocupan a estos profesores de traducción.

7.1. Traducción entre lenguas y culturas cercanas y lejanas

En Occidente se ha obviado durante mucho tiempo la cuestión de la distancia entre las lenguas de traducción y todavía hoy existen pocos estudios al respecto. Además, estos estudios se centran casi exclusivamente en la investigación de la traducción entre lenguas europeas y muchas veces versan sobre lenguas cercanas. En China, la traducción entre lenguas lejanas o distantes constituye una gran parte de la actividad habitual de la práctica profesional, aunque los estudios realizados en este país se limitan a cuestiones lingüísticas sobre las tipologías de lenguas y sobre la distancia entre unas de otras; mientras que la lejanía lingüística y cultural desde el punto de vista traductológico aún no es un campo que haya despertado el interés académico.

7.1.1. Definiciones de la lejanía entre lenguas y culturas para la traducción

Al final del siglo XIX, los filólogos europeos habían dibujado mapas de las lenguas indoeuropeas agrupadas en familias; un trabajo de descripción y comparación de las lenguas del mundo que siguió en el siglo XX. Sin pretender entrar en la lingüística histórica, nos parece de utilidad la clasificación del antropólogo Edward Sapir, experto en lenguas indias del norte de América, que no sólo se interesó por las relaciones entre las lenguas, sino sobre todo por las relaciones entre culturas y lenguas. En *Language* (1949), divide las lenguas del mundo en tres tipos: «isolating», «weakly synthetic» y «polysynthetic».

El primer tipo, el «isolating type», incluye el chino, el siamés, el birmano, el tibetano moderno y el camboyano, entre otras. Este tipo no permite la modificación de palabras por «internal changes or the addition of prefixed or suffixed elements to express such concepts as those of number, tense, mode, case relation, and the like» (Sapir, 1949: 18). Esta tipología responde, pues, a lenguas no flexivas.

El segundo tipo, el «weakly synthetic type» incluye el inglés, el francés, el español, el italiano, el alemán, el holandés y el danés. Este tipo permite la modificación de palabras, ya que «such languages modify words to some extent but have only a moderate formal elaboration of the word. [...] [T]he tense and modal systems of all the languages of this type tend to use analytic methods as supplementary to the older synthetic one» (Sapir, 1949: 19).

El tercer tipo, el «polysynthetic type» incluye el árabe, el sánscrito, el latín y el griego, que se consideran «all languages of great formal complexity, in which classificatory

ideas, such as sex gender, number, case relations, tense, and mood, are expressed with considerable nicety and in a great variety of ways» (Sapir, 1949: 19).

De acuerdo con la clasificación de Sapir, parece que las lenguas que reflejan las funciones gramaticales dentro de las palabras son lenguas sintéticas o flexivas, mientras que las que usan otras palabras (preposiciones, auxiliares, etc.) para indicar las funciones gramaticales son analíticas y aislantes. Desde este punto de vista, las lenguas de nuestra investigación son muy diferentes a nivel lingüístico, ya que el chino es una lengua analítica y aislante y el español una lengua flexiva y sintética.

Uno de los pocos autores que ha tratado el tema de la distancia entre las lenguas de traducción es Zhou (2011: 20), quien ha acuñado los términos *jincheng fanyi* (近程翻译), traducción entre distancias cercanas, para referirse a la traducción entre lenguas europeas, y *yuancheng fanyi* (远程翻译), traducción entre distancias lejanas. En su libro, reconoce que *jincheng fanyi* y *yuancheng fanyi* no se distinguen por la distancia geográfica sino por la distancia entre lenguas y culturas. Estamos de acuerdo en que lo que es cercano o lejano son las lenguas y culturas y no las distancias geográficas en sí mismas y para evitar la posible ambigüedad, proponemos otros términos en chino: *jinyu fanyi* (近语翻译), traducción entre lenguas cercanas, y *yuanyu fanyi* (远语翻译), traducción entre lenguas lejanas. Desde nuestro punto de vista como docentes, este tipo de clasificación es útil para la formación de traductores y para centrarse en las diferencias, fruto de la distancia entre lenguas.

En nuestro trabajo, la definición de los dos términos no es solamente una cuestión lingüística. No depende solamente de criterios de procedencia, de familias y sub-familias de lenguas, de rasgos lingüísticos fonológicos, morfológicos, sintácticos y semánticos, sino también de cuestiones pragmáticas, culturales, geográficas, históricas y políticas. Además, desde nuestro punto de vista, los factores culturales predominan en la traducción, porque incluso las diferencias lingüísticas vienen de las culturales, tal como indicó Sapir (1949: 29): «language differences have always been important symbols of cultural differences».

Por otro lado, en el siglo XXI los cambios lingüísticos en el chino y el español son más lentos que los culturales. La distancia entre las lenguas es relativamente fija o estática (lingüísticamente hablando, la traducción entre el chino y el español siempre será una traducción entre lenguas lejanas, mientras que la traducción entre el español y el italiano será entre lenguas cercanas). No obstante, cabe recordar que las lenguas son dinámicas, igual que las culturas. En este mundo globalizado las tradiciones y

costumbres cambian a gran velocidad. Por ejemplo, la influencia de la cultura de los Estados Unidos ha cambiado aspectos de la cultura china. Del inglés, considerado en China una *dayuzhong* (大语种), lengua grande, se conoce más la historia y cultura que de muchas otras lenguas europeas como el español, el francés o el alemán. Como consecuencia, los chinos están más familiarizados con las culturas de los países de habla inglesa y estos conocimientos culturales acortan la distancia a la hora de traducir. Con respecto a este ejemplo, podemos decir que tanto la traducción entre el chino y el inglés como la traducción entre el chino y el español son traducciones entre lenguas lejanas pero, la lejanía del primer caso es relativamente menor que la del segundo. También se ve el papel de la cercanía cultural en la traducción entre el euskera y el castellano. Aunque son dos lenguas de familias lejanas según criterios lingüísticos, desde el punto de vista traductológico, la traducción entre estas dos lenguas puede ser una traducción entre lenguas lejanas pero entre culturas cercanas, debido a que comparten numerosos elementos culturales, políticos, geográficos e históricos, entre otros.

La lejanía también resulta relativa dependiendo de la experiencia vital del traductor. Desde esta perspectiva, para un traductor experto que conozca muy bien las diferencias culturales y lingüísticas y las estrategias necesarias para traducirlas, la lejanía no supondrá un gran problema aunque las dos lenguas y culturas sean lejanas. En el caso particular de un traductor bilingüe chino-español, p.ej., un traductor chino formado que domina perfectamente el chino y el español y conoce muy bien las culturas de los dos países, la traducción chino/español puede llegar a ser como una traducción entre lenguas y culturas cercanas, ya que puede superar los problemas de traducción que causa la lejanía gracias a sus conocimientos y estrategias. Eso nos lleva a reflexionar en cómo ayudar a nuestros alumnos durante el proceso de la formación para acortar la distancia, transformando sus conocimientos declarativos en operativos para finalmente generar estrategias automáticas.

Tradicionalmente, se ha juzgado el nivel de la cercanía entre las lenguas en la facilidad del hablante de una lengua para entender a un hablante de otra lengua, p. ej., un español a un italiano y viceversa, tal como indica Calvi en el artículo titulado “Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano” (2004). En este artículo, la autora presupone similitudes entre los sistemas fonéticos, morfológicos, sintácticos y léxicos. Desde este punto de vista, la proximidad entre lenguas cercanas posibilita que el alumno empiece con ventajas en las diversas competencias lingüísticas, sobre todo en la comprensión lectora, por la igualdad de reglas lingüísticas entre lenguas vecinas y por los préstamos entre lenguas. La cercanía cultural relacionada con factores

geográficos, históricos, políticos y económicos (p. ej., en el caso de la traducción entre lenguas europeas) también facilita mucho la comunicación entre culturas cercanas.

7.1.2. Estudios empíricos sobre la traducción entre lenguas cercanas y lejanas

Los pocos estudios empíricos en Europa sobre la traducción entre lenguas y culturas cercanas se han centrado en estudios de diferentes «interferencias» que llevan a «falsos amigos», que son resultado de equivocaciones debido a que las palabras se parecen mucho pero significan cosas distintas en cada lengua. Incluyen, «falsas equivalencias, falsos cognados, interferencias lingüísticas, palabras cognadas, vocablos heterosemánticos», todos ellos constituidos por una pareja de términos con significantes iguales o parecidos pero con significados distintos (Félix Fernández, 2008: 15-16).

Las interferencias de la lengua materna entre lenguas cercanas y lejanas son diferentes. Los problemas causados por el estrecho parentesco quedan reflejados en los estudios sobre las interferencias entre lenguas emparentadas, que son a menudo más persistentes que entre lenguas lejanas (Calvi, 2004).

Asumiendo estas teorías, los falsos amigos aparecen más por la cercanía que por la lejanía de las lenguas, p. ej., palabras de origen latino que han cambiado de significado o de uso al pasar de una lengua a otra. En cuanto a la traducción entre lenguas lejanas, p. ej., en los casos de chino/inglés y chino/español, cuesta encontrar los considerados «falsos amigos» existentes entre lenguas europeas. Sin embargo, en China, en el ámbito traductológico, es bien aceptada la existencia del fenómeno de *jia pengyou* (假朋友), falsos amigos entre la lengua china y otras lenguas lejanas, sobre todo, en la traducción entre el chino y el inglés.

En este sentido, no son pocas las publicaciones que estudian estos llamados «falsos amigos» en China, que en la mayoría de los casos están motivados por diferentes maneras de traducir palabras o mensajes con significados polisémicos, p.ej., «pigtail» no es *zhuyiba* (猪尾巴), cola de cerdo, sino *bianzi* (辫子), coleta; «liberal arts» no significa *ziyou yishu* (自由艺术), artes libres, sino *wenke* (文科), estudios de letras; «look out» no quiere decir *xiangwai kan* (向外看), mirar hacia fuera, sino *xiaoxin* (小心), tener cuidado (Cheng y Zhang, 2010; Chen, 2010). Vemos que estos ejemplos son muy diferentes al concepto de «falsos amigos» tal como se entiende en Europa entre lenguas más o menos cercanas. Por lo tanto, este concepto no influye en nuestro

trabajo porque no es un elemento que realmente intervenga entre lenguas lejanas. Sin embargo, creemos que es necesario aclarar el significado de este concepto en China, porque en realidad se trata de la «polisemia». La polisemia sí se estudia en todas las lenguas y combinaciones, independientemente de la lejanía entre ellas; y nos parece un estudio útil porque pone énfasis en la consciencia del contexto del alumno y en la importancia de la fase de desverbalización durante el proceso de traducción entre lenguas lejanas.

Como las lenguas lejanas son muy diferentes tanto a nivel fonético, morfológico y léxico como a nivel no verbal y pragmático, el traductor entre lenguas lejanas tiene que hacer un gran esfuerzo y los procesos de comprensión, «desverbalización» y reformulación son más lentos y no pueden ser tan automáticos. Sin embargo, el traductor entre lenguas cercanas busca una equivalencia de manera fácil y rápida y quizás automática, aunque a veces pueda equivocarse debido a las diferencias entre el significado y el significante entre dos culturas cercanas. Calvi (2004: 6) indica que:

[...] la investigación sobre el aprendizaje en contextos naturales confirma que la cercanía entre las lenguas interesadas crea una situación de partida muy peculiar, una especie de “plataforma” que coloca al aprendiz en un nivel de interlengua bastante más avanzado que en el caso de lenguas distantes, evitando que haga recurso a las estrategias de simplificación normalmente utilizadas frente a las barreras lingüísticas.

Al mismo tiempo Calvi también reconoce que «muchas veces, esta facilidad se convierte en arma de doble filo, puesto que el hablante se conforma con una competencia reducida y los errores tienden a fosilizarse, sobre todo cuando no impiden la comunicación [...]» (Calvi, 2004: 6).

Observamos en *Traducción y Cultura, Lenguas cercanas y lenguas lejanas: los falsos amigos* (Ramos Fernández y Ruiz Mezcuca (eds.), 2008) que los estudios sobre la traducción entre lenguas cercanas se centran en análisis del fenómeno lingüístico de los «falsos amigos». Como comentamos anteriormente, estos «falsos amigos» no suponen problema para la traducción entre la lengua china y las lenguas europeas, y en China, los estudios sobre los llamados «falsos amigos» - que realmente son estudios sobre la polisemia de las palabras- prestan especial atención a las diferencias culturales e ideológicas (Cheng y Zhang, 2010; Chen, 2010). Es bien sabido que cuanto más se alejan las lenguas, los problemas de «falsos amigos» gramaticales y lingüísticos son menores. Por este motivo, desde nuestro punto de vista, la investigación sobre traducción entre lenguas lejanas no debería limitarse a estudios de la lingüística contrastiva como se hace en la mayoría de las publicaciones sobre este campo, siguiendo la misma línea de la traducción cercana; sino centrarse en los

problemas pragmáticos y culturales, que son mayores e incluso más decisivos que los lingüísticos, porque la fase de «desverbalización» en la traducción entre lenguas lejanas, supone cambios más radicales que en la traducción entre lenguas cercanas.

Sin embargo, los pocos estudios sobre la cultura y el pensamiento se conforman con conclusiones reducidas, estereotipadas y generalizadas, que hablan de tendencias «occidentales» y «chinas». Por ejemplo, Chen (2010) concluye que los casos de *jia pengyou* (假朋友), falsos amigos entre el chino y el inglés (en realidad, palabras y expresiones idiomáticas con significados polisémicos, como hemos comentado anteriormente), se originan en los diferentes conceptos del tiempo, formas de pensar, religiones y creencias, y tradiciones y costumbres de los chinos y los occidentales. Según Chen, para los chinos, el concepto del tiempo es circular y se mueve sin parar, mientras que en Occidente se concibe el tiempo como un río que llega al mar, lineal. En cuanto a las formas de pensar, los chinos dan importancia a la ética y los occidentales a la cognición, los chinos a la comunidad y los occidentales a la individualidad, los chinos a pensamientos imaginativos y los occidentales a la lógica. Además, Chen opina que las diferencias filosóficas y religiosas tienen un papel importante: en China, las influencias del budismo, taoísmo y confucianismo y en Occidente, las influencias de la cultura grecorromana y de la religión cristiana, católica. Las costumbres chinas y occidentales también son muy diferentes en muchos ámbitos, por ejemplo, el arroz es la comida básica y principal en China, mientras que en Occidente es el pan.

Creemos que es importante ser consciente de las diferencias culturales detrás de las diferencias lingüísticas cuando se traduce entre dos lenguas lejanas, sin embargo, hablar de «Occidente» y de los «occidentales» de esta manera es un tanto reduccionista, ya que entre los occidentales existen muchas diferencias culturales. Además, solamente las culturas a las que representa la lengua inglesa ya pueden ser muy variadas. La traducción entre el chino y el inglés para el mercado de Singapur desde luego no es lo mismo que la traducción para la India ni para el Reino Unido o Estados Unidos. Lo que está claro es que no podemos explicar toda la cultura de ningún sitio. Para preparar nuestra propuesta, debemos incluir un estudio de mercado para concretar las situaciones en las cuales es probable que nuestros alumnos y futuros traductores realicen tareas de traducción.

Finalmente, concluimos que la traducción entre lenguas cercanas presenta menos retos al traductor que la traducción entre lenguas lejanas, porque gracias a las similitudes entre las lenguas y culturas es más probable que el traductor tenga

competencias lingüísticas y culturales más elevadas de sus lenguas de trabajo. El traductor entre lenguas cercanas puede equivocarse, pero seguramente en la traducción entre lenguas lejanas se acumulan no sólo equivocaciones sino muchas veces bloqueos debidos a la falta de similitudes lingüísticas y, sobre todo, a la falta de conocimientos de cada cultura porque son muy diferentes. Para superar estos bloqueos, creemos que en la traducción entre lenguas lejanas existe aún más la necesidad de desverbalizar y no limitarse meramente a la búsqueda de una equivalencia lingüística.

Desde nuestro punto de vista, tanto en la didáctica de la traducción entre lenguas cercanas como en la de la traducción entre lenguas lejanas, los estudiantes deberían aprender estrategias para producir traducciones comunicativas, prestando especial atención a las diferencias en los aspectos culturales. Esto quiere decir que en la formación de traductores, deberíamos pasar de la lingüística contrastiva a la retórica contrastiva.

7.1.3. De la lingüística contrastiva a la retórica contrastiva

Hemos hablado anteriormente de la estilística contrastiva (p. ej., Vinay y Darlenet) y de su influencia sobre el manual de Zhao. Estos estudios contrastivos se quedan en los niveles léxicos y morfosintácticos, igual que algunas de las publicaciones presentadas en este apartado que se centran en la cercanía de las lenguas. A partir de la retórica contrastiva de Kaplan en "Cultural thought patterns in intercultural education" (1966) se empiezan a investigar los contrastes también a nivel pragmático, semiótico y cultural. De este modo, Kaplan ha sido el pionero en extender el análisis desde el nivel sintáctico al nivel de contexto indicando que «applied linguistics teaches the student to deal with the sentence, but it is necessary to bring the student beyond that to a comprehension of the whole context. He can only understand the whole context if he recognizes the logic on which the context is based». La distancia de esta lógica comentada entre lenguas y culturas viene reflejada en el siguiente diagrama de Kaplan (1966: 21).

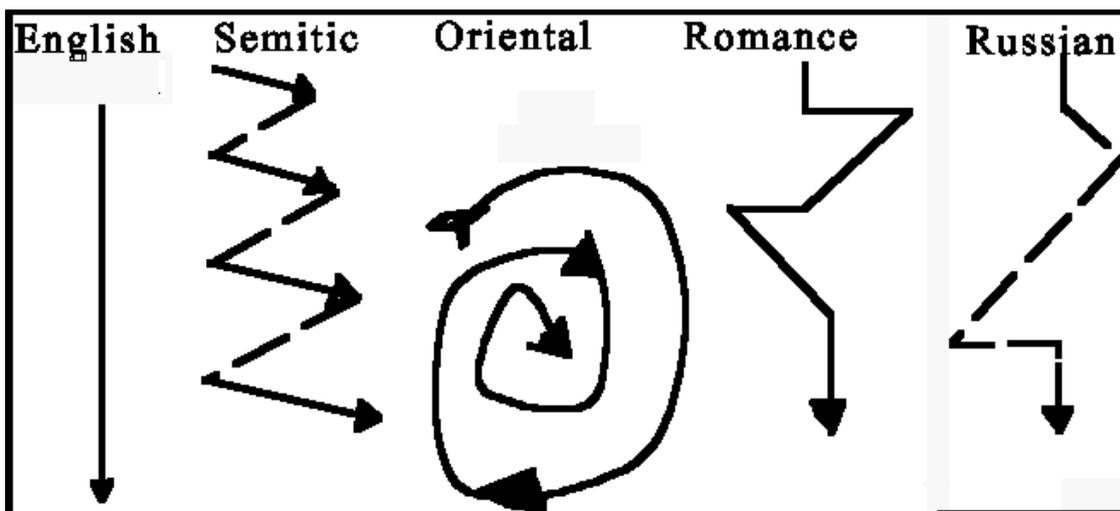


Figura 4. Formas de pensar de diferentes culturas según Kaplan (1966: 21).

Kaplan creó este gráfico partiendo del objetivo de enseñar inglés como lengua extranjera, analizando y comparando la organización de párrafos de textos y la manera de argumentar en diferentes idiomas. Según él, el alumno ha de ser consciente de las convenciones retóricas en inglés y en otras lenguas. El autor, como norteamericano, representó al inglés académico con una línea recta y a otras lenguas más o menos distanciadas del inglés con líneas más complicadas. Aunque la primera propuesta de Kaplan fue criticada por ser anglo-céntrica, simple y literal (Connor, 1996: 31), tal como indicó el autor, el esquema sirve para conceptualizar las diferencias entre lenguas en el gráfico (Kaplan, 1966: 21). En las últimas décadas se han llevado a cabo numerosos estudios descriptivos detallados (Connor, 1996; Zhu, 2005; Hsu, 2011) que nos han acercado a una retórica contrastiva más científica y significativa, la cual adquiere una gran relevancia en nuestro estudio de la enseñanza de traducción entre lenguas lejanas.

7.2. La traducción entre la lengua china y la española

En cuanto a la traducción entre la lengua china y la española, que son dos lenguas muy lejanas, es importante estudiar los aspectos contrastivos de las dos lenguas; asimismo, es imprescindible realizar análisis a nivel cultural y pragmático.

7.2.1. Estudios sobre la traducción chino/español basados en la lejanía lingüística

Casi todos los estudios sobre la traducción chino/español son estudios basados en la lejanía lingüística. En la primera parte de esta sección repasaremos algunos de estos estudios. Como hemos visto en el apartado anterior, según la clasificación de Sapir (1949), el chino es una lengua analítica y el español, sintética. Se sabe que el chino forma parte del conjunto de las lenguas sino-tibetanas y el español pertenece al grupo de lenguas indoeuropeas. El español es altamente fusionante, de alineamiento morfosintáctico nominativo-acusativo, con género y número gramatical para sustantivos (y/o adjetivos), conjugación verbal y léxico de origen latín, rasgos lingüísticos que no existen en la lengua china.

En 2008, Lu, profesor de español de origen chino, publicó el artículo titulado “Distancia interlingüística: partida [sic] de reflexiones metodológicas del español en el contexto chino”, en un momento en que, en Occidente, predominaban los métodos comunicativos tanto para la enseñanza de lenguas como para la didáctica de traducción, mientras que en China seguían fieles a las normas de los métodos más tradicionales. Lu intenta encontrar una metodología adecuada para la enseñanza del español a los alumnos sinohablantes. Argumenta que el chino, como prototipo de las lenguas analíticas o aislantes, y el español, como ejemplo de las flexivas, se encuentran en los dos extremos de un continuum, y entre ambos se encuentran el portugués, el francés y el inglés. A partir del siguiente gráfico extraído del artículo de Lu podemos ver la distancia entre estas dos lenguas según su opinión.

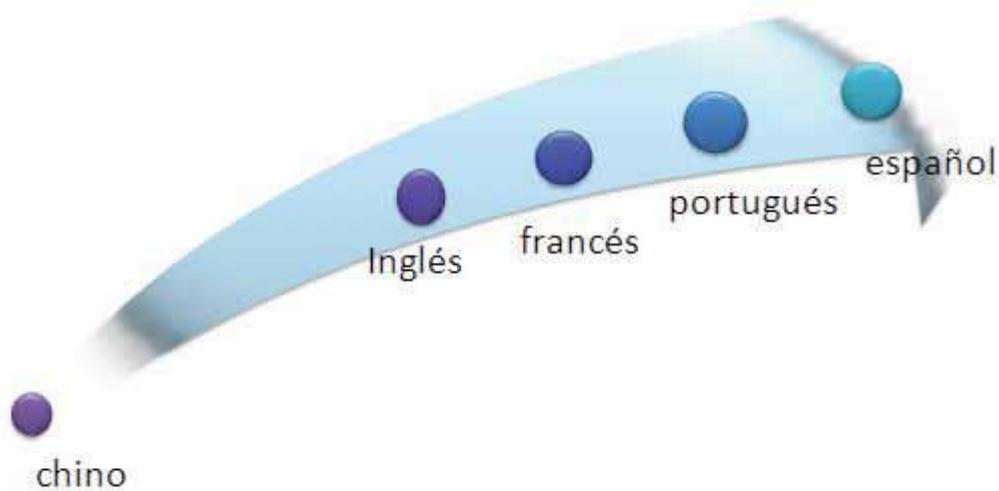


Figura 5. Distancias lingüísticas de los idiomas (Lu, 2008a: 47)

Según Lu (2008a: 48), el español, portugués, italiano, francés, etc. son como lenguas hermanas, y la relación de estas con el inglés y el alemán es la de lenguas primas. Sin embargo, ninguna de estas lenguas tiene relación familiar alguna con el chino. Esta lejanía le lleva a la conclusión de que la mejor metodología para la enseñanza del español a los hablantes chinos tiene que basarse en métodos gramaticales y estructurales. Llega a esta conclusión no sólo por la mayor diferencia lingüística entre ambas lenguas, sino también por las enormes diferencias culturales. Estamos de acuerdo en que el chino y el español y las culturas que representan estas dos lenguas están en dos extremos opuestos. Sin embargo, creemos que Lu no explica claramente qué determina la lejanía entre lenguas en el gráfico, p.ej., por qué el portugués está más cerca del chino que el español (quizá por la influencia del portugués en la anterior colonia de Macao). Del mismo modo cuestionamos si funciona mejor el método estructural que el método comunicativo en la actividad formativa, especialmente en nuestro caso, es decir, en la enseñanza de la traducción. Creemos sumamente importante tener siempre en cuenta cuáles son los objetivos: formar académicos que se esmeren en estudios lingüísticos o profesionales que faciliten la comunicación en diversas circunstancias. Nuestro objetivo es el segundo, formar a traductores. Pensamos que debido a la falta de similitudes lingüísticas entre las lenguas lejanas, una desverbalización radical es más necesaria durante el proceso de traducción entre lenguas lejanas que entre lenguas cercanas.

Ramírez Bellerín, profesor de traducción directa del chino al español, también insiste en el esfuerzo extra necesario para la traducción entre lenguas lejanas, señalando que «en la fase de reformulación, el tránsito de una lengua sino-tibetana como el chino a otra indoeuropea como el español supone un esfuerzo de verbalización mayor que el habitual entre lenguas de la misma familia» y las grandes diferencias de todo tipo que existen entre el chino y el español obligan «siempre al traductor a sacar el máximo partido de su creatividad»(Ramírez Bellerín, 2004: 35).

A continuación, Ramírez Bellerín (2004: 35-37) pone ejemplos en los que traduce palabra por palabra al español desde seis idiomas (italiano, francés, inglés, alemán, ruso y chino). Su conclusión revela que:

[L]a reverbalización que precede a la redacción o formulación final varía sustancialmente de uno a otro idioma en función de su proximidad al español. En algunos, el mensaje es transparente y las modificaciones apenas son necesarias; pero el texto chino (en el que, por otra parte, ya existe una notable elaboración una vez suprimida la ambigüedad de los términos polisémicos) exige una profunda readaptación.

Hemos defendido la retórica contrastiva porque incluye cuestiones culturales, comunicativas y pragmáticas que son esenciales para la traducción, pero tampoco tenemos que olvidar los microniveles de la lingüística contrastiva. Por este motivo, hemos consultado los estudios sobre lingüística contrastiva entre el chino y el español realizados por otros hispanistas chinos y sinólogos españoles. Basándonos sobre todo en Lu (2005 y 2008a), Ramírez Bellerín (2004), Casas Tost, Rovira Esteva y Suárez Girard (2007) y Rovira Esteva (2010), hemos reunido los resultados de estos estudios en una tabla, dividida en seis niveles: tipología lingüística, distribución geográfica, fonética y fonología, escritura, morfosintaxis y léxico. No hemos incluido algunos aspectos de la sintaxis (complementos verbales) en estos niveles, no porque no sean importantes, ya que son muy relevantes, sino porque Zhao ha trabajado muy a fondo este tema centrado en la lengua española en su manual de traducción chino-español (el capítulo 4) y en otro manual titulado *Comparación bilingüe entre el chino y el español* (1999). Ramírez Bellerín (2004) y Rovira Esteva (2010) también han hecho estudios interesantes de este tema, pero centrándose en la lengua china. Siguiendo a estos autores, en la siguiente tabla presentamos un resumen de las diferencias principales entre las dos lenguas. Nuestro objetivo consiste en dar una idea general de las diferencias lingüísticas que contribuyen a la lejanía entre nuestras dos lenguas de traducción. No pretendemos ser exhaustivos sino simplemente aportar un esquema general para ilustrar las grandes diferencias entre las dos lenguas. A partir de este punto, abordaremos la importancia del análisis de los macroniveles culturales, pragmáticos y semióticos.

Tabla 29. Lingüística contrastiva entre la lengua china y la lengua española

	Chino	Español
Tipología lingüística	Familia sinotibetana	Familia indoeuropea
Distribución geográfica	China continental, Hong Kong, Macao, Taiwan, Singapur, etc.	La península ibérica, América Latina, Guinea Ecuatorial, etc.
Fonética y fonología	<ul style="list-style-type: none"> - Sonidos vocálicos: 13 - Sonidos consonánticos: 21 - Aproximadamente 400 sílabas (1.338 con las diferencias de tono incluidas) ⁴⁸ - Tonos: 4 (5, contando el tono 	<ul style="list-style-type: none"> - Sonidos vocálicos: 5 - Sonidos consonánticos: 21 - Palabras (sílabas formadas por letras) - Acento en todas las palabras (tilde en algunas)

⁴⁸ Casas-Tost, Rovira-Esteva y Suárez Girard (2007: 25)

	neutro)	
Escritura	<ul style="list-style-type: none"> - Escritura morfosilábica y caracteres chinos - Ortografía simplificada (China continental y Singapur) y tradicional (Hong Kong, Macao y Taiwan). - Transcripción alfabética (romanización): <i>pinyin</i> (China continental) y <i>zhuyin</i> (Taiwan) 	<ul style="list-style-type: none"> - Alfabeto latino - Una única ortografía
Morfosintaxis	<ul style="list-style-type: none"> - Categorías gramaticales: <i>shici</i> (实词), palabras llenas y <i>xuci</i> (虚词), palabras vacías; categorías gramaticales del español más medidores y partículas. - Morfología: las palabras son invariables (salvo algunas con sufijos y prefijos). - Sintaxis: el orden general de las palabras dentro de la frase no es flexible, puesto que determina el significado y la categoría gramatical de muchas palabras. - Modificador + N. - Sintaxis altamente contextual y orientada al discurso, gramática determinada por factores pragmáticos.⁴⁹ 	<ul style="list-style-type: none"> - Categorías gramaticales: existen las categorías presentes en chino -Morfología flexiva rica (verbos, sustantivos y adjetivos). - Sintaxis: orden relativamente flexible. - N. + modificador (hay variabilidad). - Relaciones lógicas más claras y explícitas.
Léxico	<ul style="list-style-type: none"> - Definición según criterio semántico - Clasificación gramatical según las funciones sintácticas y alta frecuencia de categorías múltiples para una misma palabra p.ej., <i>youyong</i> (游泳), nadar o natación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Definición según criterio morfológico. -Clasificación gramatical según la morfología, p.ej., nadar y natación.

La tabla recoge las grandes diferencias entre las dos lenguas a nivel formal según los autores mencionados. Hemos obviado muchos aspectos, sobre todo en el plano sintáctico (complementos verbales, etc.), porque nuestro objetivo no es hacer un

⁴⁹ Véase Rovira Esteva (2010: 177-178).

análisis contrastivo exhaustivo. Sin embargo, partiendo de la traducción definida como un acto comunicativo, todavía faltan elementos de análisis que muestren diferencias pragmáticas y culturales. A continuación, presentaremos las contribuciones en este sentido de Santacana Feliu (2001) y Ramírez Bellerín (2004), autores de dos manuales de traducción del chino al español.

7.2.2. Estudios sobre la traducción chino/español basados en la lejanía cultural

Santacana Feliu (2001: 7-12) indica que los siguientes contrastes culturales pueden dificultar la traducción chino/español:

- 1) Antigüedad de la cultura china: los problemas que puede causar este aspecto a la hora de traducir no sólo atañen a las traducciones de textos clásicos en chino antiguo, sino también a las frecuentes citas de éstos en textos actuales, así como a los usos o refranes que implícitamente se refieren a esos textos
- 2) Complejidad de la cultura china: es una cultura elaborada, e incluso sofisticada, comparada con las culturas occidentales. En la tarea de traducir desde el chino, partiremos pues de una cultura sólida, muy antigua y compleja. La tarea de trasladar muchos de sus refranes culturales a otras lenguas será pues una tarea ardua.
- 3) Autocentrismo en las dos culturas: la creencia de estar en el centro del mundo está ciertamente muy desarrollada en la cultura china, pero también tiene su influencia en la cultura hispana.
- 4) Jerarquía: la cultura china es más jerárquica que la española y se necesita un equilibrio adecuado para cada caso al traducir textos chinos al español.
- 5) Edad: la cultura china da más valor cultural a la ancianidad (símbolo de sabiduría y experiencia). Propone dos estrategias para traducir textos chinos que reflejen este valor: o bien acomodar los mensajes para que sean más comprensibles al lector, o bien poner explicaciones a pie de página.
- 6) Prioridad del conjunto: la cultura china concede más importancia al conjunto que a las partes. En la cultura occidental se concede entidad propia a cada elemento, la asociación de estos forma el conjunto. Esta cualidad cultural aplicada al ser humano se traduce en una preeminencia de la colectividad sobre el individuo.
- 7) Enfoque perceptivo: los chinos fijan la atención primero en los rasgos generales para pasar después a los detalles particulares. Los hispanohablantes invierten el orden, empiezan por lo particular para después tener la visión del conjunto.
- 8) Sensibilidad perceptiva: La cultura occidental en general es más racional, teórica, mientras que la china es más intuitiva y concede más importancia a las relaciones humanas.
- 9) Filosofía y religión: los referentes religiosos de la cultura china y de la hispana son muy diferentes, el monoteísmo está ausente en la cultura china. En lo que se refiere a la filosofía, no han mostrado ninguna inquietud metafísica sino inquietudes de tipo ético: cómo regular las relaciones humanas de modo que se alcance un orden social armónico.
- 10) Otros valores culturales que reflejan diferencias: prosperidad, educación y salud.
- 11) Connotaciones: Existen muchas diferencias entre la cultura china y la hispana en las connotaciones de algunos colores, animales, plantas, números, etc.

Desde nuestro punto de vista, los contrastes culturales que indica Satancana Feliu pueden ser útiles a la hora de traducir y para reconocer posibles contrastes retóricos. Al mismo tiempo, vemos que muchos de estos comentarios son simplemente estereotipos reduccionistas que carecen de fundamento para afirmar las diferencias culturales entre el chino y el español. Por ejemplo, cuando habla de la antigüedad de la cultura y lengua chinas y los problemas de traducir las obras clásicas y refranes culturales, parece que no toma en cuenta que la cultura española y sobre todo la lengua española también cuenta con la tradición antigua y la moderna, así como el latín. Además, habla de la «cultura occidental» sin aclarar este concepto, como si en Occidente hubiese una única cultura. A nuestro entender, las culturas occidentales son muy variadas, p.ej., la cultura española no es tan individualista como la anglosajona sino que es más bien colectivista (Hall, 1976). Además, las culturas que representa la lengua española también son muy diferentes. Por supuesto, no es lo mismo hablar de la cultura mexicana o la cubana que de la cultura española. Nuestros alumnos pueden tener que enfrentarse a todas ellas y a otros contextos culturales.

Desde este punto de vista, este tipo de conclusiones estereotipadas no nos pueden ofrecer una metodología concreta que se pueda aplicar a la didáctica. Para la elaboración de nuestra propuesta para formar a traductores lo más importante no es indicar los estereotipos culturales sino enseñarles la cultura. Como no se puede enseñar toda la cultura en una clase de traducción, la clave está en dar algunos conocimientos generales y despertar la motivación para aprender acerca de las culturas extranjeras, así como apuntar los ámbitos en los que realmente traducen y señalar qué diferencias son mayores, siempre intentando evitar los estereotipos. A través del estudio de mercado que presentaremos más adelante, primero localizaremos estos ámbitos para poder aplicar los contrastes culturales en las actividades y prácticas de traducción concretas, relacionándolos con el objetivo de desarrollar la competencia traductora del alumno.

Ramírez Bellerín (2004: 160-161), por su parte, ofrece ejemplos del discurso chino siguiendo algunos aspectos del modelo de análisis del discurso de Hatim y Mason (1990): tipos textuales narrativo-descriptivos, explicativos y argumentativos (dialectos geográficos, temporales, sociales e idiolectos); registro textual, incluyendo campo, modo, tono e imbricación de las variables; y estilo, analizado principalmente por medio de algunas metáforas. También indica la importancia de la pragmática y el contexto (Ramírez Bellerín, 2004: 197). Observamos que muchos de sus ejemplos son literarios y que solo pueden servir para ilustrar la retórica contrastiva hasta cierto punto, porque

los géneros literarios suelen ser dinámicos, creativos y originales. Pensamos que para formar a traductores hay que tomar en cuenta el mercado profesional para elegir los textos a trabajar en clase y definir la proporción de diferentes géneros textuales en la formación.

Hemos examinado que existen grandes diferencias a nivel lingüístico y cultural entre la lengua china y la española, como han abordado algunos autores. Para enseñar a traducir del chino al español, queremos ir mucho más allá de las diferencias lingüísticas y de los estereotipos culturales. Además, nos interesa mirar algunas de las propuestas existentes sobre la didáctica de la traducción entre lenguas lejanas.

7.3. La didáctica de la traducción entre lenguas lejanas

En la primera parte de este trabajo hemos expuesto un análisis detallado del manual de traducción del chino al español de Zhao publicado en China continental (véase el capítulo 4). En este análisis llegamos a la conclusión de que este manual se basa principalmente en la lingüística contrastiva. En este apartado, analizamos cinco manuales más recientes de traducción entre lenguas lejanas (chino/inglés y chino/español). Son manuales publicados en diferentes circunstancias para diferentes destinatarios y nos interesan por su característica en común: la lejanía entre las lenguas y culturas de traducción.

Partiendo de estas propuestas, hemos elaborado la siguiente lista de apuntes para acercarnos a una propuesta para la enseñanza de la traducción entre lenguas lejanas.

7.3.1. Manuales de traducción entre lenguas lejanas (chino/español y chino/inglés)

Manual 1. La didáctica de la traducción: práctica y teoría -Fanyi Jiaoxue Shiwu yu Lilun (翻译教学：实务与理论)⁵⁰

Tabla 30. Datos básicos del manual La didáctica de la traducción: práctica y teoría

Autor	Liu Miqing, 刘宓庆; profesor de traducción en universidades en China continental, en Hong Kong y en Taiwan
Lenguas y direccionalidad de la traducción	Directa: inglés-chino Inversa: chino-inglés

⁵⁰ Libro bilingüe con el título sólo en chino.

Destinatarios principales	Docentes y alumnos en China, incluidos los de Hong Kong y de Taiwan
Lugar, año y contexto de publicación	Beijing, 2003. Época en la que empezaron a aumentar de manera muy significativa las actividades de traducción en China

El autor describe la didáctica de la traducción como una «translation action», una acción que requiere dos etapas: enseñar la traducción como habilidad básica (Teaching of Translation as a Basic Skill, TTBS) y enseñar la traducción como habilidad profesional (Teaching of Translation as a Profesional Skill, TTPS).

La tarea principal para el primer periodo consiste en enseñar los cinco saberes (Liu, 2003: 77) escuchar, hablar, leer, escribir y traducir, que interactúan entre sí y que, según el autor son «the basic of the basics» (Liu, 2003: 73). Este periodo se centra en el sentido del TO, que puede ser tanto en chino como en inglés. Desde nuestro punto de vista, sus «cinco saberes» son realmente cinco competencias lingüísticas que son la base del aprendizaje de lenguas en China. Aunque no vamos a trabajar estas competencias desde perspectivas lingüísticas para la traducción como observamos en su propuesta, nos interesa la presentación de la interacción de estos saberes, porque a partir de ahí podemos diseñar actividades comunicativas teniendo en cuenta el contexto de cada caso y la formación de la competencia traductora del alumno (p. ej., ejercicios de interpretación de enlace, redacción, etc.).

En el segundo periodo (TTPS) se siguen realizando estudios de lingüística contrastiva entre el chino y el inglés. Aunque Liu habla de la distinción entre habilidades de traducción básica y especializada (traducción profesional), que a primera vista coincide con muchos modelos didácticos europeos, esta distinción no se lleva a la práctica. Como venimos insistiendo, formar a traductores solamente a partir de la lingüística contrastiva nos parece limitado y queremos ampliar la formación a partir de la retórica contrastiva.

En estos dos periodos de formación, Liu propone enseñar tres niveles de teoría de la traducción: elemental, intermedio y avanzado. Sin embargo, estos conocimientos teóricos no se ven reflejados en los ejercicios prácticos. Pensamos que la enseñanza de diferentes niveles de teoría de traducción es muy necesaria, pero siempre que sea coherente con la práctica y resalte los conocimientos declarativos traductológicos sobre la comunicación, el contexto, el análisis del discurso y la distancia entre lenguas. Además, a nuestro entender, la elección de teorías que se enseñarán en clase

depende de determinadas circunstancias de la actividad formativa y, sobre todo, del objetivo de la formación.

Manual 2. Traducción aplicada del chino al español- Yingyong Zhong-Xi Fanyi (应用中
西翻译)

Tabla 31. Datos básicos del manual *Traducción aplicada del chino al español*

Autor	Ramón Santacana Feliu, profesor de traducción inversa en Fu Jen University de Taiwan
Lenguas y direccionalidad de la traducción	Traducción inversa del chino al español
Destinatarios principales	Alumnos de Taiwan
Lugar, año y contexto de publicación	Taipei, 2001/2006

El manual de Santacana Feliu se divide en seis capítulos. En el primero, el autor expone «los aspectos preliminares a tener en cuenta» para una práctica correcta de la traducción (Santacana Feliu, 2001: 1), que incluyen un poco de todo: algunos conocimientos comparativos entre el chino y el español así como comparaciones culturales, teorías traductológicas generales y consejos propios. Aunque son pocas páginas (12) dedicadas a aspectos comparativos entre las dos lenguas y culturas, Santacana Feliu también es consciente de la importancia de los estudios de la retórica contrastiva en la enseñanza de traducción entre lenguas extranjeras. Los siguientes capítulos recogen diferentes tipos de textos, desde temas culturales y sociales, científicos y tecnológicos hasta literarios y textos de estilos concretos de géneros específicos y traducciones recomendadas. Su gran mérito consiste en ser un manual de gran utilidad sobre la práctica de la traducción aplicada a diferentes campos. Además, es un libro dedicado a la enseñanza de la traducción al español para alumnos taiwaneses, con el chino como la lengua materna, y se trata de uno de los pocos manuales que enseña la traducción inversa del chino al español.

Entre las carencias está la falta de un enfoque teórico coherente, lo que favorece poco a que el alumno establezca su sistema de conocimientos declarativos. Además, los pocos argumentos basados en la teoría y la no coherencia de éstos en la práctica no ayudan al alumno a convertir los conocimientos declarativos en operativos. Se

presentan los textos para traducir (muchos de los cuales son simplemente oraciones y párrafos) sin el contexto y la finalidad de traducción. Esto favorece poco a formar a traductores con conciencia de traducciones comunicativas.

Manual 3. *Manual de traducción (chino-castellano): Zhongwen (中文)*

Tabla 32. Datos básicos del *Manual de traducción (chino-castellano)*

Autor	Laureano Ramírez Bellerín, profesor de traducción directa en la Universidad Autónoma de Barcelona
Lenguas y direccionalidad de la traducción	Traducción directa del chino al español
Destinatarios principales	Alumnos hispanohablantes
Lugar, año y contexto de publicación	Barcelona, 2004

El manual de traducción de Ramírez Bellerín es también para traducir del chino al español, pero en este caso es un manual de traducción directa, dirigido específicamente a alumnos hispanohablantes. Se centra en la comprensión del texto en chino, es decir, en la presentación de las peculiaridades de la lengua china (necesario para alumnos españoles pero no chinos). Se basa principalmente en enfoques textuales, tratando temas relacionados con la coherencia y cohesión del texto, clases y tipos de textos, dialectos, registro y estilo; conocimientos necesarios desde nuestro punto de vista para formar a traductores que traducen entre lenguas lejanas. Además, se entiende que da por hecho la importancia del contexto para poder traducir un texto. No obstante, desde nuestro punto de vista, no explicita el contexto, ni lo desarrolla, destaca o defiende; al contrario de lo que hacen los funcionalistas alemanes para presentar un análisis «top-down» (de los macroelementos a los microelementos, p.ej., Nord, 1997 y 2008).

Manual 4. *Translation Workshop (Chinese-English Translation) -Fanyi Gongzuofang (翻译工作坊)*

Tabla 33. Datos básicos del manual *Translation Workshop*

Autor	Li Ming, 李明; profesor de traducción en
--------------	--

	Guangdong University of Foreign Studies
Lenguas y direccionalidad de la traducción	Traducción inversa del chino al inglés
Destinatarios principales	Alumnos con el chino como lengua materna
Lugar, año y contexto de publicación	Wuhan, 2010, manual elaborado para las maestrías MTI en China

El manual de Li, publicado en China en 2010, forma parte de una serie de manuales de traducción elaborados para la formación de los nuevos MTIs (Master in Translation and Interpretation). Está pensado para enseñar a licenciados chinos a traducir del chino al inglés. Introduce el concepto de «taller de traducción», inspirado en una propuesta de Gentzler (1993, en Li, 2010: 4). Li lo describe de la siguiente manera:

[S]e junta un grupo de profesionales dedicados a las actividades de la traducción y discuten animadamente entre ellos, dando cada uno sus propias opiniones sobre algunas tareas específicas de traducción para finalmente acordar una traducción consensuada y aprobada por todos los miembros del grupo (Li, 2010: 4).⁵¹

Li indica que este taller ha de ser como una asignatura obligatoria para el MTI. En esta asignatura no se comenta la teoría de la traducción, sino que se comparten experiencias de traducción entre profesor y alumnos y se realiza la traducción entre ambas partes (Li, 2010: 5).

Li añade que el objetivo de este taller es desarrollar la capacidad del alumno para la toma de decisiones adecuadas para traducir, situándole en el centro de la práctica de traducción, centrado en el proceso. Propone buscar casos reales de traducción en el mercado y aplicarlos en el taller para que el alumno conozca más a fondo el proceso, los procedimientos y las estrategias de traducción, así como diferentes ámbitos de especialización (Li, 2010: 6). Las tareas específicas de traducción incluyen una recopilación de diferentes tipos de textos con sus traducciones al inglés que van de folletos turísticos, inscripciones, prefacios, presentaciones a publicidad y propaganda, contratos, documentación fiscal, documentos académicos, congresos, discursos, subtítulos de productos audiovisuales, etc.

La presentación del concepto de taller de traducción nos parece útil, ya que según este modelo, los alumnos pueden estudiar y traducir activamente como protagonistas

⁵¹一群从事翻译活动的人们聚集在一起，并就某项具体翻译任务如何进行翻译发表见仁见智、广泛而热烈的讨论，通过不断协商而最终议定出该群体所有成员均可接受或认可的译文的一种活动。

en casos reales y semireales en un amplio abanico de temas de ámbitos variados, lo que facilita la adquisición de conocimientos operativos. Sin embargo, el autor cree que «se adquiere la competencia traductora traduciendo y no a través de la formación» citando a Liu (Li, 2010: 8), esta idea de que la traducción no se enseña está bastante arraigada entre algunos profesores. De este modo, niega la importancia de la función de los conocimientos declarativos para ayudar a un buen desarrollo de los conocimientos operativos. Observamos que faltan objetivos así como una progresión para los amplios temas tratados en el manual.

Manual 5. Curso de traducción del español al chino- Xi-Han Fanyi Jiaocheng (西汉翻译教程)

Tabla 34. Datos básicos del manual *Curso de traducción del español al chino*

Autora	Sheng Li, 盛力; profesora del español y traducción en la Beijing Foreign Studies University
Lenguas y direccionalidad de la traducción	Traducción directa del español al chino
Destinatarios principales	Alumnos chinos de China continental
Lugar, año y contexto de publicación	Beijing, 2011, edición revisada del manual publicado en la década de 1980 con diversos géneros textuales añadidos

Este manual se divide en dos partes: la primera parte se dedica a ofrecer conocimientos básicos sobre la traducción y se centra en explicaciones sintácticas y léxicas e incluye algunas presentaciones de técnicas y estrategias de traducción, así como aspectos de la teoría de la traducción. La segunda parte consiste en una recopilación de textos de diferentes ámbitos (académico, comercial, diplomático, periodístico, legal y literario) y ofrece una traducción de cada uno con explicaciones centradas en la gramática y el vocabulario.

Vemos que para la traducción entre dos lenguas y culturas, la autora también presta especial atención a la comparación entre las dos lenguas, es decir, se basa en la lingüística contrastiva. Las técnicas y estrategias de traducción introducidas se relacionan con los ejercicios de traducción al nivel de la palabra en la primera parte, pero no da importancia al contexto o a la finalidad del TO o del TM. En la segunda parte trabaja con textos completos de diferentes géneros. Parece que le interesa poner

ejemplos de textos completos y se centra en los géneros textuales, pero sigue la misma metodología de la primera parte y se centra en la lingüística contrastiva y en la explicación de las técnicas y estrategias de la traducción.

Una de las estrategias recomendadas por la autora que nos parece muy interesante para la traducción entre lenguas lejanas es poner el inglés como la lengua intermedia a la hora de traducir el español al chino. Desde nuestro punto de vista, es útil enseñar al alumno a ser consciente de las diferentes distancias entre las lenguas y algunas veces hacer una traducción gradual a través de una tercera (o cuarta) lengua puede solucionar algunos problemas de traducción, por supuesto, teniendo en cuenta siempre los conocimientos previos de estas lenguas.

7.3.2. Apuntes para una propuesta pedagógica para la traducción entre lenguas lejanas

A través del análisis de los cinco manuales en el apartado anterior, hemos percibido muchos aspectos positivos para ayudar a diseñar nuestra propuesta para la traducción chino-español. Al mismo tiempo, hemos observado algunas carencias.

Desde el punto de vista general de la didáctica de la traducción, pensamos que los cinco manuales analizados en el apartado anterior carecen de una programación sistematizada, objetivos principales y sub-objetivos claros, planificación concreta para la organización de clases, metodología precisa, coherencia entre la teoría y la práctica, secuenciación progresiva de actividades y evaluación adecuada para verificar los resultados. Estas ideas no constan en los manuales, aunque seguramente forman parte de la programación de cada profesor, y pensamos que son importantes y se podrían incluir. Desde el punto de vista específico de la didáctica de la traducción entre lenguas lejanas, pensamos que en los manuales falta una concepción general sobre la traducción entre lenguas y culturas lejanas y datos empíricos sobre aspectos pragmáticos, semióticos y culturales que puedan servir para desarrollar la retórica contrastiva entre las lenguas de trabajo.

Después de analizar estos manuales, somos aún más conscientes de la complejidad de la tarea que nos hemos propuesto, pero hemos aprendido de la experiencia de los autores y hay aspectos de su trabajo que nos puede ayudar, por ejemplo: la integración de actividades de traducción escrita e interpretación oral (manual 1); la introducción gradual de la teoría de la traducción (manual 1); la importancia de los contrastes culturales (manuales 2 y 3); el uso de géneros textuales variados

(manuales 2, 4 y 5); el análisis del discurso (manual 3) y algunas sugerencias concretas, como la introducción de una tercera lengua como puente entre dos lenguas lejanas (manual 5). Seguimos convencidos de la importancia de resaltar todos los niveles de la retórica contrastiva, dando prioridad a los conocimientos sobre *lo extranjero*, ya que los contrastes culturales son especialmente importantes.

Hay que resaltar la lejanía entre las lenguas de traducción para que el alumno sea consciente de las distancias entre las lenguas y culturas. Por ejemplo, la palabra en inglés «hotdog» se puede traducir al chino por *regou*, 热狗, usando una traducción literal, y «hamburger» por *hanbaobao*, 汉堡包, una traducción fonética y literal, porque se tratan de traducciones convencionales que han existido durante mucho tiempo en China y las imágenes de estas dos comidas ya son muy familiares a los chinos. Sin embargo, ¿cómo se debería traducir la palabra en español «bocadillo» al chino? Dado que la mayoría de chinos no tiene ninguna idea de cómo es un bocadillo, esta tarea es ciertamente más compleja. Seguir o no seguir los mismos métodos a la hora traducir sólo puede depender de la finalidad de la traducción así como del texto entero en el contexto en que se insiere. Al mismo tiempo esto demuestra que cuanto más lejanas son las lenguas, más activos deben ser elementos como la situación comunicativa y la finalidad de traducción.

La traducción entre lenguas lejanas supone una desverbalización radical y este tipo de traducción es más difícil que la traducción entre lenguas cercanas y requiere más esfuerzo al alumno. Es un aprendizaje arduo y hay que buscar una distribución eficaz del tiempo y de los recursos disponibles. Un estudio de mercado nos ayudará a seleccionar los géneros textuales que pueden ser de más utilidad al estudiante. Para preparar nuestra propuesta, en la siguiente parte, hemos realizado una investigación sobre los géneros textuales más solicitados en el mercado a través de un estudio de caso. Además, en la formación de traductores entre lenguas lejanas se debe prestar una atención especial a la formación de la competencia instrumental: el uso de diccionarios, la búsqueda de documentación y la selección de una tercera o cuarta lengua como lengua puente de traducción, p.ej., muchas fuentes documentales y de referencia que se usan al traducir entre el chino y el español pasan por otras lenguas, sobre todo, el inglés y el francés.

También se necesita una formación progresiva y seguramente más larga para adquirir la misma competencia o similar a la que se conseguiría en la traducción entre lenguas cercanas. Esto debe reflejarse en la programación de los planes de estudio y de las asignaturas. No obstante, en la práctica, debido a la lejanía de las lenguas, los

traductores que empiezan a traducir entre lenguas lejanas en general tienen una competencia traductora inferior que los que empiezan a traducir entre lengua cercanas. Esto requiere diseñar planes específicos para la traducción entre lenguas y culturas lejanas que incluyan criterios específicos en todos los aspectos: objetivos, secuenciación, evaluación, etc.

Capítulo 8. La didáctica de la traducción inversa

Aunque la traducción hacia lenguas no maternas o extranjeras forma parte de la actividad de la traducción profesional en todo el mundo, esta ha sido escasamente tratada en la bibliografía del campo de la traductología. Incluso algunas de estas publicaciones cuestionan la posibilidad o la existencia de la traducción inversa profesional. Sin embargo, como traducción pedagógica, esta modalidad de traducción se ha aplicado en la enseñanza de lenguas extranjeras tanto en China como en Occidente para poder mejorar así conocimientos lingüísticos, sea desde perspectivas tradicionales (p.ej., manuales mencionados anteriormente, como el manual de Dong, 1999; y el manual de Zhao, 1999/2010) o comunicativas (algunos autores occidentales tales como Duff, 1989; Grellet, 1991; Malmkjaer, 1998a y 1998b). Como traducción profesional, la evidencia hace cada vez más difícil negar su existencia y es una práctica que ya ha sido aceptada en muchos países. Kelly indica que la «reivindicación del papel legítimo» de este tipo de traducción en la práctica así como en la formación de traductores empezó a ser tema de estudio en los años noventa (Kelly et al. eds., 2003: 13). A lo largo de este tiempo, con la aparición de más publicaciones sobre este tema, han surgido cada vez más voces a favor que en contra (Campbell, 1998; 1999 y 2003; Kelly, 2003; Lorenzo, Pokorn, 2003 y 2005) y empiezan a surgir propuestas pedagógicas para la traducción inversa (Beeby, 1996 y 2003; Wetherby, 1998; Yuste Frías, 2005; Grauwinkel y Neunzig, 2007; y Wimmer, 2011). Para diseñar nuestra propuesta creemos que son importantes estas voces y modelos.

8.1. La traducción inversa — una realidad innegable

En este apartado, en primer lugar, aclararemos los conceptos y la terminología sobre la traducción inversa; en segundo lugar, confirmaremos la existencia de la traducción inversa basándonos en varios teóricos occidentales y chinos.

8.1.1. Conceptos y terminología

Los conceptos de traducción directa y traducción inversa indican la direccionalidad de la traducción y son términos que existen tradicionalmente en la lengua española. Términos correspondientes a estas dos modalidades de traducción en otras lenguas son respectivamente, *versión* y *thème* en francés, *Her-Übersetzung* y *Hin-Übersetzung*

en alemán y, finalmente, en inglés, *prose translation* o *service translation* (Newmark, 1988) o *inverse translation* (Beeby, 1996a y 1998)⁵² según Kelly et al. (2003: 34).

En China, como ya hemos comentado anteriormente, no existe una terminología unificada. En este sentido, los términos *yiru* (译入), traducir hacia dentro y *yichu* (译出), traducir hacia fuera reflejan una visión del mundo donde China tiene un papel central «traducir hacia dentro» significa traducir al chino para China; «traducir hacia fuera» significa traducir del chino para otros países. También existen *waiyihan* (外译汉), traducir del extranjero al chino y *hanyiwai* (汉译外), traducir del chino al extranjero, que son términos centrados en la lengua china y las lenguas extranjeras. El término *hanyiwai* se asemeja a la definición más común en español, traducción a la lengua extranjera, que para Lorenzo (2003: 99), «denota la reducción de su significado a una actividad lingüística». Además, en nuestra opinión, ninguna de estas dos alternativas en China ha ofrecido una clara referencia de la lengua materna del traductor. Así pues, creemos que los términos más próximos a la traducción directa y la traducción inversa en chino son *zhengyi* (正译), traducción directa, que puede representar la actividad principal y correcta, y *fanyi* (反译), traducción al revés, que representa una actividad invertida y al revés. Sin embargo, estos dos términos pueden ser fuente de confusión ya que en China son más bien conocidos por ser dos técnicas de traducción: traducir según el orden y la estructura sintáctica del TO (*zhengyi*) y traducir según un orden diferente incluso contrario a la sintaxis del TO (*fanyi*). Dada la ambigüedad de estos términos en chino, creemos que el término en castellano «traducción inversa» es el más acertado para esta dirección de traducción a pesar de las posibles connotaciones negativas comentadas por Lorenzo (1999, 2003), por lo que en este trabajo adoptamos el término «traducción inversa». Según la definición de «inverse translation» de *Dictionary of Translation Studies* (Shuttleworth y Cowie, 1997: 90), se trata de «a term used to describe a translation, either written or spoken, which is done from the translator's native language (or language of habitual use)».

8.1.2. Voces prescriptivas y descriptivas

De las voces en contra de la traducción inversa, Ladmiral siempre ha sido el más citado como el detractor representativo con sus declaraciones tajantes de «le thème n'existe pas» (Ladmiral, 1979: 50).

⁵² Beeby (1998: 64) explica el motivo de la falta de un término consensuado para la traducción directa en inglés, «the unmarked use of "translation" to mean "translation into the mother tongue" is so common in English that there is no specific other term [...]».

Newmark (1988: 3) tampoco recomienda ejercer la traducción inversa, y ofrece una opinión más general:

[I] shall assume that you, 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.

Baker (1992: 64) también cuestiona la traducción inversa e indica que un traductor de inversa nunca puede conseguir la misma competencia activa de producir modismos y expresiones fijas como un traductor hacia su lengua materna:

[A] person's competence in actively using the idioms and fixed expressions of a foreign language hardly ever matches that of a native speaker. The majority of translators working into a foreign language cannot hope to achieve the same sensitivity that native speakers seem to have for judging when and how an idiom can be manipulated. This lends support to the argument that translators should only work into their language of habitual use or mother tongue.

En general, en España, las críticas prescriptivas se basan en el concepto de la traducción perfecta: García Yebra (1983: 348), dice que «[...] 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 a otra con la misma perfección que de otra lengua a la suya»; Vega(1996: 45), a su vez, apunta: «excluyo intencionadamente de entrada la traducción de textos a la lengua extranjera, traslación que nadie debería hacer, a no ser que fuera bilingüe perfecto». Sin embargo, García Yebra (1984: 348) introduce también el concepto de la utilidad de la inversa en el mercado de trabajo, «Además, la traducción inversa sería en España mucho menos útil que la directa».

Resulta interesante que las críticas teóricas vienen sobre todo de países donde la traducción inversa no está tan extendida por razones económicas, sociales y políticas. Desde luego, hoy en día, no se presta mucha atención a la traducción inversa en los países angloparlantes. Como práctica es menos común en España que en los países escandinavos o en Alemania, pero más común que en el Reino Unido. Con respecto a este tema, Wimmer (2011) hizo una revisión interesante recogiendo datos de estudios de varios autores sobre el mercado y la formación de la traducción inversa en España y en Alemania donde evidencia la existencia de ofertas laborales de la traducción inversa y la necesidad de formar traductores a la inversa en estos dos países.

Las críticas a la traducción inversa comparten el concepto de la traducción perfecta, la insistencia de que por muy bien que se exprese, siempre habrá algún elemento que no se adecue completamente, no necesariamente porque sea incorrecto gramaticalmente,

sino porque no suene natural, debido a que un nativo lo expresaría de otra forma. Desde nuestro punto de vista, estas críticas no aceptan que la traducción es una actividad de comunicación y en muchas circunstancias una traducción inversa pueda ser aceptable a pesar de los defectos en la calidad de expresión. Por ello, Rydning (1992) propone sustituir la noción de calidad por la de «aceptabilidad» y examinar de manera más exhaustiva las funciones del texto o las finalidades de la traducción que los géneros (cit. Lederer, 1994/2003: 162). A partir de esta propuesta, Lederer destaca la aceptabilidad de una traducción inversa, en relación con el grado de conocimiento de los lectores de la traducción, «translators should choose texts whose translation they can guarantee- not only according to their command of the B language, but also according to the readers' level of specialization, the literary or pragmatic nature of the text and the text's function» (Lederer, 1994/2003: 178).

En este aspecto, en ciertos casos, una traducción inversa puede incluso pasar desapercibida como tal por un lector que posea como lengua materna la lengua a la que ha sido traducido el texto: traducciones de traductores con una competencia traductora inversa elevada; traducciones de ciertos géneros con terminología y estructuras muy estáticas (p.ej., una nota diplomática o un acta notarial). De esta manera puede incluso ocurrir en el campo de la traducción literaria, como demuestra el estudio de Pokorn (2005) sobre la recepción de traducciones inversas de la literatura eslovena con la publicación del libro titulado *Challenging the traditional axioms: Translation into a non-mother tongue*. De hecho, en ocasiones anteriores a esta publicación, ya afirmaba que «translation into a non-mother tongue, especially translations done by pairs of translators, are in most cases not considered to be "foreign" by native speakers of the TL and should therefore rightfully reclaim their former high status in translation theory and practice» (Pokorn 2003: 132).

Fuera del campo de la traducción literaria, en la mayoría de los países, la traducción inversa tiene un peso muy grande en la práctica profesional, aún así las críticas sobre la inviabilidad de la traducción inversa no han desaparecido. Se puede explicar la predominancia de publicaciones centrada en la traducción directa porque «los teóricos de la traducción son tan conscientes de los problemas de la inversa que normalmente hablan sólo de la directa» (Beeby, 1996b: 58). Sin embargo, el volumen de trabajo y los cambios introducidos por las nuevas herramientas tales como buscadores de documentación en Internet, CATs (computer assisted tools) y MT (machine translation) obligan a los teóricos y a los formadores a prestar atención a la especificidad de la traducción inversa (Beeby et al., 2009).

Aparte de los casos indicados de los anteriores autores, en nuestra opinión, también se debe incluir el hecho de que los encargos del mercado no siempre pidan una traducción de corrección lingüística 100%, por ejemplo, la interpretación de manera resumida de un contrato laboral o la explicación en directo de un manual de instrucciones de maquinaria. La traducción que no ofrece una calidad lingüística al 100% proporciona otra posibilidad a la traducción inversa.

Vemos que cada vez hay más voces que reconocen la existencia y el papel imprescindible de esta modalidad de traducción en todas partes. Así, se reconoce su importancia ya que pretende encontrar la viabilidad de la traducción inversa no en «si se debe o no traducir hacia lenguas no maternas, no si existe o no la TI, sino hablar más bien de dónde, cuándo y para qué es viable», tal como indican Kelly et al. (2003: 24-25). A continuación citaremos los argumentos de algunos de los investigadores que se han acercado al tema de la traducción inversa.

Röhl (1983) (cit. Kiraly, 1995: 17) concluye que el traductor debe tener la capacidad de traducir a veces a la directa y a veces a la inversa y reconoce la importancia de las dos direcciones:

[O]ne does not transpose from one language to the other; one plays two different keyboards. One has two collections of models and patterns at one's disposal and in order to compose one's sentences, one must sometimes refer to one collection and sometimes to the other.

Snell-Hornby, con su investigación en el contexto de la lengua alemana donde la traducción inversa siempre ha sido importante en el mercado de trabajo, confirma la existencia de la traducción inversa e indica que los traductores profesionales deben traducir tanto desde como hacia la lengua extranjera, «contrary to popular opinion, professional translators —both in training and in practice— have to translate both from and into the foreign language» (Snell-Hornby, 1988/1995: 131).

Kiraly (1995: 18), un norteamericano que trabaja en Alemania resulta un poco ambiguo sobre el tema, pero afirma la importancia de la inversa en el diseño curricular para la formación de traductores:

[A]s translation scholars and teachers we appear to be of two minds about this issue. An oft-repeated maxim in translator training is that translators should not translate into a foreign language. Yet translation skill-building classes in which translations are prepared into the students' foreign language form a significant part of many translator training curricula.

Nord, conocida por su posición en la escuela funcionalista alemana, apoya la traducción inversa, y resalta la importancia de la adquisición de la competencia

traductora frente al dominio de la lengua extranjera, «más vale saber traducir sin dominar perfectamente el idioma que dominar perfectamente el idioma sin saber traducir» (Nord, 1996:101).

Beeby, profesora de traducción inversa en España, señala claramente una de las ventajas de la traducción inversa: poder realizar una comprensión del TO en la lengua materna, lo que representa la posibilidad de lograr una mayor exactitud en la transmisión del mensaje, «those who stress the importance of native speaker competence in the culture and language of the target text often do not attach enough importance to understanding the culture and the language of the source text [...]» (Beeby, 1998: 67).

Campbell realizó un trabajo empírico en Australia entre traductores en formación con un perfil muy concreto: inmigrantes con inglés como segunda lengua. Concluyó que al traducir a un segundo idioma, el traductor está desarrollando sus competencias en este idioma, «any translator working into a second language is, by definition, on a developmental path with respect to that language» (1998: 12).

Kelly (1999: 46), con una larga trayectoria de investigación y docencia en España, insiste en que la traducción inversa es una práctica que forma parte de la actividad cotidiana de los traductores:

[L]a traducción inversa es, en primer lugar, un fin de sí misma. Es decir que dada la situación de los diferentes mercados de la traducción específicamente el español, dado 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.

De la Cruz Trainor considera que la traducción inversa ocurre en países de elevada emigración, sociedades poscoloniales, áreas de traducción donde no se exige perfección estilística y donde los conocimientos temáticos tienen más peso que la condición de nativo. La traducción inversa existe y constituye una práctica necesaria que cobra cada día más importancia en los ámbitos en los que es difícil o imposible encontrar traductores nativos. Parece que comprende la práctica limitada de textos pragmáticos, donde se acepta una redacción que no sea estilísticamente perfecta. Así, se presta siempre mucha atención en los cursos de formación de traductores e intérpretes (De la Cruz Trainor, 2004: 54).

En una búsqueda de contraargumentos para las críticas a la calidad supuestamente inferior de la competencia lingüística en una lengua extranjera, podemos encontrar a

Wimmer, que ha investigado la traducción inversa español-alemán, y que defiende una formación específica en traducción inversa ya que cree que «la falta de competencia en la lengua extranjera puede compensarse mediante la especialización, tanto en la modalidad de traducción como desde el punto de vista temático» (Wimmer, 2011: 82).

En China, aunque tradicionalmente hayan existido voces favorables y desfavorables a la traducción inversa, en un sentido general la direccionalidad todavía no ha despertado mucho interés académico, tal como indica Wang, «directionality is a hitherto largely ignored subject in the country» (Wang, 2011: 897). Desde nuestro punto de vista, a diferencia de los investigadores occidentales, que evalúan la inviabilidad o viabilidad de la traducción inversa en términos de la calidad o del mercado, en China, la cuestión de la direccionalidad parece estar estrechamente relacionada con el momento histórico, el ambiente político y las ideologías correspondientes. Para conocer estas opiniones, nos resulta imprescindible hacer un repaso histórico.

Wang señala que desde el siglo II hasta el siglo XIX, predominaba el modelo chino de traducción en grupos mixtos: extranjeros que traducían al chino (los monjes budistas traducían del sánscrito al chino y los misioneros jesuitas del inglés al chino) en colaboración con chinos que a su vez pulían y redactaban la versión en chino. Casi no existen casos donde los traductores chinos traducían directamente al chino. Las traducciones budistas eran realmente inversas y los misioneros traducían desde su lengua materna al chino. En esa época no existía el debate acerca de la direccionalidad (Wang, 2011: 898-899).

Desde el final del siglo XIX hasta la fundación de la nueva China en 1949, predominaban las traducciones al chino de obras literarias extranjeras por chinos nativos, ya que desde principios del siglo XIX, ante las amenazas militares extranjeras, los patrióticos intelectuales chinos empezaron a buscar vías para salvar el pueblo. Una de estas vías era la traducción de novelas occidentales para que la gente pudiera conocer elementos del extranjero y servía también como herramienta para educar al pueblo (Sun Zhili, 2002: 40). Con estas traducciones de obras literarias al chino se estableció como estándar traducir a la lengua materna, aceptado por la mayoría de los traductores y teóricos chinos, con Yan Fu a la cabeza (Wang, 2011: 899).

Un ejemplo destacable es el caso del escritor/traductor chino Lin Yutang (1932/1984), quien, aunque paradójicamente traducía más del chino al inglés que al revés, de manera contraria recomendaba que los traductores chinos debían traducir al chino ya que era en su lengua materna donde poseen mayor competencia lingüística. Lin se

refería a la traducción inversa del chino al inglés con la palabra «translation» en el texto, « [...] Secondly, the translator has a fairly good, command of his own language, capable of writing clear and fluent Chinese. The problem of smoothness in *translation* is basically one of rendering Western thoughts into one's own language (cit. Wang, 2011: 900).

Durante ese periodo, surgieron también algunos otros traductores que como Lin Yutang traducían desde el chino a otras lenguas, aunque no fueron representativos de esta modalidad. Desde la perspectiva del género de los textos traducidos, principalmente textos literarios, es natural que dominara la norma de traducir a la lengua materna, ya que la traducción inversa de géneros literarios es una cuestión delicada e incluso negada también en Occidente (p.ej., Rydning, 1992).

Wang, citando a Yang (1999), señala la década de 1950 al 1960 como la «primera ola» de traducción inversa en China, iniciada debido a la sensación de aislamiento económico, político y cultura del gobierno chino. Este, se encargó de romper las barreras establecidas por las «potencias imperialistas» y presentar China al mundo entero. Empezó a promover la traducción de obras chinas, principalmente hacia lenguas occidentales mayoritarias como el inglés o francés. Así, los textos traducidos se centraban en documentos del Partido Comunista y del mismo gobierno, así como obras de algunos líderes políticos del partido tales como Mao Tse Tung y Zhou Enlai, aunque también incluían algunas obras clásicas literarias chinas (Wang, 2011: 900-901). En el manual de Zhao analizado anteriormente, muchos de los ejemplos de obras de políticos (principalmente de Mao) traducidas al español se produjeron durante esa época.

La siguiente etapa de traducción inversa indicada por Wang es del 1980 hasta el presente. El autor identifica varias razones para esta tendencia a partir de las teorías de Hung (1999), Yu (2007) y Wang (2008), entre ellas: la creciente necesidad del gobierno de dar a conocer China en el mundo, la realidad del inglés como lengua internacional, la existencia de pocos extranjeros con conocimientos de chino ante numerosos profesionales chinos con dominio del inglés, la dificultad específica de la lengua china y la insatisfacción con las traducciones directas realizadas por traductores extranjeros (Wang, 2011: 902-904).

Vemos que las razones indicadas por Wang provienen de publicaciones de varios autores chinos y las muestra como conclusiones generalizadas. Estos argumentos nos han ofrecido apoyo para la traducción inversa. No obstante, para el diseño de nuestra propuesta pedagógica, nos interesa corroborar estas teorías con datos empíricos. Además, la atención de Wang se centra únicamente en el caso de la traducción chino-

inglés y sus estudios no representan la realidad total de la traducción inversa en China. Sin embargo, es interesante observar que la cuestión de la direccionalidad empieza a despertar el interés académico y que los debates sobre la viabilidad de la inversa así como diversas propuestas empíricas no tardarán en llegar, junto con las necesidades de la globalización y localización, el creciente volumen de traducciones, el desarrollo de recursos informáticos, la lucha por la supervivencia de lenguas minorizadas y menos traducidas, la inmigración y la traducción e interpretación en los servicios públicos.

En el siguiente apartado continuaremos con la evolución de este debate en Europa, basado en algunos estudios empíricos realizados sobre la traducción inversa así como algunas de las propuestas sobre la didáctica de la traducción inversa profesional.

8.2. La didáctica de la traducción inversa

Una de las primeras y obligadas referencias de estudios empíricos en este campo es el artículo de McAlester (1992) "Teaching Translation into a Foreign Language - Status, Scope and Aims". McAlester fue profesor en la Universidad de Tampere desde 1962 y vivió la realidad de la traducción profesional en Finlandia, donde la mayoría de las traducciones eran traducciones inversas del finlandés al inglés.

Otras publicaciones que han sido importantes para nuestro estudio son: Beeby (1996) *Teaching Translation from Spanish to English*, Campbell (1998) *Translation into the Second Language* y varios artículos de Lorenzo "Apuntes para una discusión sobre métodos de estudio del proceso de traducción"(1999a), "La seguridad del traductor profesional en la traducción a una lengua extranjera"(1999b), "Nivel de dificultad en la traducción a una lengua extranjera de diferentes tipos de texto" (1999c), "La traducción a una lengua extranjera: uno de los muchos desafíos a la competencia traductora" (2003) y "Competencia revisora y traducción inversa" (2008). Lorenzo trabajó en Dinamarca, otro país con una larga tradición de traducción inversa. En sus múltiples publicaciones sobre este tema, afirma que la enseñanza de la traducción inversa es un medio para la adquisición y desarrollo de la competencia traductora insistiendo en tres subcompetencias fundamentales, a saber: comunicativa y textual, cultural e instrumental. La enseñanza de la traducción inversa debe desarrollar destrezas específicas y generalizables a las muy diversas situaciones profesionales en las que se pueda encontrar el traductor.

En esta apartado, en primer lugar, veremos los resultados de algunos estudios empíricos acerca de la direccionalidad de la traducción para conocer elementos específicos en la traducción inversa y confirmar la importancia de desarrollar la competencia traductora en esta dirección. En segundo lugar, nos basaremos en algunas propuestas didácticas a la traducción inversa para preparar nuestro diseño de propuesta para la didáctica de la traducción inversa chino-español.

8.2.1. Resultados de estudios empíricos sobre la traducción inversa

Una de las cuestiones más polémicas en el debate sobre la direccionalidad en traducción es sobre la especificidad de la inversa. Campbell, como profesor de la asignaturas de traducción inversa, concluye que los procesos de la traducción directa y de la inversa son diferentes y los alumnos de traducción inversa «need to be taught differently. It is for this reason that we need a model of translation competence for second language translator education» (Campbell, 1998: 12).

Beeby llega a la misma conclusión sobre las diferencias entre el proceso en la traducción directa y la inversa y la necesidad de adoptar diferentes enfoques para la didáctica de la inversa, «los traductores saben muy bien que la competencia lingüística es rara vez simétrica y que la direccionalidad es importante» (Beeby, 1996b: 58). La autora también menciona el debate surgido en relación con la competencia traductora: el de si las personas nacen traductores o intérpretes y cómo se puede distinguir la competencia profesional de la competencia bilingüe o si esta se puede adquirir con el tiempo por medio de la enseñanza/aprendizaje. Beeby, en su obra, opta por la última posición.

Beeby, como miembro del grupo PACTE, ha participado en los experimentos de este grupo sobre la competencia traductora (directa y inversa) y su adquisición (PACTE, 2005a, 2005b, 2008, 2009, 2011, 2012 y 2013). Para la elaboración de nuestra propuesta didáctica de la traducción inversa chino-español, en adelante nos apoyamos en algunos resultados de estos experimentos basados tanto en el proceso como en el producto traductor (resultados relacionados con la competencia traductora, conocimientos expertos, estrategias de traducción, la calidad y aceptabilidad de traducciones y las herramientas instrumentales para la documentación de la traducción).

Lorenzo (2003: 95, 101), a su vez, piensa que el traductor (tanto de directa como de inversa) afronta los mismos problemas y que las diferencias que se puedan encontrar

en el proceso dependen más del grado de dificultad que de la direccionalidad en sí misma:

[A] mi parecer, los problemas a que se enfrenta la actividad traductora son fundamentalmente los mismos en traducción a la propia lengua que a una lengua extranjera, siendo las diferencias más bien de grado que de esencia, [...] la limitación de recursos o la imposibilidad de conseguir resultados óptimos son en realidad los característicos de la actividad traductora en general.

Nosotros, vemos que la enseñanza de la traducción inversa encaja en el paradigma de la didáctica de la traducción en general y al mismo tiempo vemos la necesidad de definir los elementos específicos de la competencia traductora e incluso por la especificidad de la competencia traductora inversa como objetivo de enseñanza. Algunos de estos elementos o competencias se han diagnosticado y analizado por una serie de estudios empíricos, sobre todo, estudios cognitivos que investigan lo que «ocurre en la cabeza del traductor» (Krings, 1986). De estas investigaciones, destacamos los resultados de los estudios, en los que se hace con hincapié en la traducción inversa, de Lorenzo y de PACTE, quienes investigan los métodos y estrategias del traductor bajo condiciones reales a través de la observación y análisis del proceso completo de la traducción. Creemos que estos resultados basados en estudios realizados en diferentes países con traducción entre diferentes lenguas pueden ser aplicados a nuestra investigación de la traducción inversa chino-español.

En los estudios empíricos del proceso cognitivo de traducción llevados a cabo por Lorenzo (1999a, 1999b, 1999c, 2003) y por PACTE (2005a, 2005b, 2008, 2009, 2011, 2012 y 2013) se recogen datos a través de programas informáticos que registran todo el proceso y producto de la traducción (en Copenhague trabajan con *Translog* y en Barcelona con *PROXY* y *Camtasia*). A continuación, se triangulan los resultados con datos recogidos de cuestionarios y variaciones sobre los TAPs (think-aloud protocols). Lorenzo (1999a, 1999b, 2003 y 2008) divide el proceso traductor en cuatro etapas: preparación, búsqueda de equivalencia, evaluación y revisión. Los resultados del estudio del proceso demuestran una diferencia en el reparto del tiempo entre directa e inversa. En el proceso de la traducción inversa, el traductor dedica más tiempo a la etapa de revisión y su proceso se puede clasificar según un orden de mayor a menor tiempo: revisión, búsqueda de equivalencia, evaluación y preparación. Además, usó el programa *Translog* para un estudio de la competencia revisora de un grupo de estudiantes de traducción inversa. Los datos en general indicaban poca capacidad de los alumnos para realizar la revisión de las traducciones efectuadas. Esta falta de capacidad la resume la autora como la incapacidad de evaluar la versión final del propio texto o incluso de tomar decisiones definitivas, la falta de responsabilidad que

sienten algunos estudiantes respecto a su propio producto, el uso indiscriminado de los diccionarios bilingües como la forma más común y a veces única de ampliación de recursos (Lorenzo, 1999a: 125).

Estamos de acuerdo con Lorenzo que estas incapacidades provienen de un sentimiento de inseguridad del alumno durante el proceso de traducción inversa debido a la competencia deficiente en la lengua extranjera, así como la falta de revisión del texto final por un profesional nativo, entre otros motivos. Además, reconocemos que un traductor experimentado puede desarrollar una serie de estrategias durante su vida profesional, lo que confirma Lorenzo (1999a: 133), quien considera la traducción como un proceso de toma de decisiones y sus experimentos demuestran que:

[E]n la traducción a una lengua extranjera el traductor profesional, enfrentado a lo que por alguna razón considera un nuevo desafío, da prioridad a la seguridad de poder presentar un texto aceptable aun a costa de una mayor o menor insatisfacción por no conseguir transmitir los diversos niveles del mensaje del texto original.

A partir de estos resultados, Lorenzo (2003: 99) ve la necesidad de «un replanteamiento teórico de la traducción inversa» para la didáctica y la adquisición de la competencia traductora relacionada con el conocimiento experto. Por otra parte, Holyoak (1991) divide el conocimiento experto entre experto rutinario y experto de adaptación. El primero permite resolver problemas familiares de manera rápida y precisa, pero es poco competente ante problemas nuevos; y el segundo es capaz de desarrollar procedimientos nuevos a base de la experiencia. La adquisición de un tipo de conocimiento u otro depende principalmente del proceso de aprendizaje. Holyoak aconseja también una formación que relaciona el primero con tareas de carácter más estereotípico y el segundo con tareas más variables (Lorenzo, 2003: 102).

Lorenzo destaca la importancia de la actitud estratégica. Es decir, para ella, en la traducción inversa, la competencia estratégica es la más importante entre todas las subcompetencias. Sobre las estrategias para la inversa, primero, cuestiona los términos presentados por Krings (1986) de *reduction* y *achievement*, que son dos reacciones posibles ante un problema de comunicación, a saber: cambiar el objetivo de la comunicación o mantenerlo pero cambiar de plan para alcanzarlo, señalando que el *achievement* no se puede dar en algo tan indeterminado e incompleto como es la traducción, y además, *reduction* también es imposible, «si la traducción óptima no existe, lo más que podrán darse siempre son aproximaciones, que a su vez irán cargadas de significados nuevos en un proceso nunca acabado de semiosis» (Lorenzo, 2003: 106). Lorenzo también defiende el término como *message adjustment* citando a Corder (1983) para sustituir *reduction*, que para ella tiene una carga negativa. Explica

que el que emplea las estrategias de *message adjustment* «se supone que no intenta reducir el mensaje sino que no puede evitar esta reducción si no quiere incurrir en riesgos que considera más graves. Esta consideración implica en sí misma una habilidad para establecer un equilibrio entre la finalidad perseguida y los recursos con los que se cuenta, que debe considerarse positiva» (Lorenzo, 2003: 106). También afirma que la didáctica de la traducción inversa forma a los estudiantes en la toma de decisiones responsables, rechazando la existencia de reglas fijas que puedan aplicarse a cada caso, aunque muchos estudiantes a menudo reclaman reglas fijas y patrones ya que se sienten más cómodos en la traducción de textos especializados en un terreno bien conocido, con una terminología y fraseología estereotipada, donde tienen la sensación de que prácticamente todo es previsible y controlable (Lorenzo, 2003: 109). Lorenzo nos recuerda que a los estudiantes de inversa les faltan no solo conocimientos lingüísticos, sino también conocimientos del mundo del receptor, de su cultura y que esto es uno de los problemas principales de la traducción inversa (Lorenzo, 2003: 114).

Volviendo al tema de la revisión, en el artículo “Competencia revisora y traducción inversa” (2008), Lorenzo analiza diferentes categorías de revisión según su finalidad: revisión por traductores profesionales y revisión por estudiantes de traducción, revisión de traducciones propias y ajenas. La autora analiza la revisión desde dentro del proceso de la traducción hasta que se convierte en una actividad independiente. Esta observación aplicada a nuestra propuesta didáctica, nos inspira a formar a los alumnos, por un lado, a tomar la revisión como un escalón imprescindible del proceso de la traducción inversa y, por el otro, a convertirse en receptores de su propio texto y enfrentarse ante él como si fuera producto de otro, separándola del propio proceso de traducción y creando la distancia crítica que sitúa la revisión como una actividad independiente.

Estas publicaciones y los experimentos de Lorenzo, se centran fundamentalmente en la cuestión de la inseguridad que siente el traductor en la traducción inversa. Estamos de acuerdo con ella en la importancia de enseñar al alumno a no sentirse desmoralizado por la inseguridad que pueda sentir durante la realización de una traducción inversa. Si el profesor intenta ofrecer reglas para aplicar a cualquier problema en cualquier texto el alumno nunca llegará a ser autónomo y a sentirse seguro porque por un lado, no existen reglas multifuncionales que sean adecuadas para solucionar todos los problemas, y por el otro, en una actividad tan compleja como la traducción ya que cada caso es único y contiene nuevas condiciones y cualquier cambio al que se enfrente podrá producirle inseguridad. El alumno tiene que aprender

a tomar un papel activo en la búsqueda de recursos que le ayuden a tomar decisiones y a evaluar la calidad de su traducción. Por lo tanto hay que trabajar la subcompetencia estratégica en relación con la toma de decisiones y la subcompetencia instrumental.

La importancia de la subcompetencia instrumental en la traducción inversa ha sido corroborada por los experimentos del grupo PACTE con traductores profesionales.⁵³ La mayoría de sus resultados están enfocados hacia la traducción general y directa, sin embargo, hemos seleccionado algunos resultados que implican a la traducción inversa. En este sentido, uno de los resultados relacionados con la subcompetencia instrumental demuestra diferencias en el uso del apoyo interno y del apoyo externo durante el proceso de la traducción inversa. Esta medida se basa en el tiempo de las pausas en la traducción y si en estas pausas el traductor se dedica simplemente a pensar (apoyo interno) o se dedica a pensar y a buscar posibles soluciones en documentación (apoyo externo). Tanto en directa como en inversa, predomina el apoyo externo, pero en inversa representa el 92% de las pausas y en directa solamente el 70%. Estos resultados evidencian de manera clara la importancia de la documentación en la traducción inversa.

Tabla 35. El uso del apoyo externo e interno en la traducción directa e inversa (PACTE, 2012)

TRADUCCIÓN DIRECTA			TRADUCCIÓN INVERSA		
Los nueve mejores traductores de la muestra			Los nueve mejores traductores de la muestra		
Con apoyo externo	35	70 %	Con apoyo externo	46	92 %
Sólo apoyo interno	15	30 %	Sólo apoyo interno	4	8 %

Este resultado nos lleva a la conclusión de que en la práctica de la traducción, la documentación se hace imprescindible. Asimismo, el acceso a ella no es siempre sencillo, sobre todo en los casos de traducción inversa en lenguas lejanas, como del chino al español. Tal como indica De la Cruz Trainor (2004: 56) (siguiendo a McEney y Baker, 2003) la necesidad de traducir a la inversa destacando el problema de traducir entre lenguas lejanas:

⁵³ Comunicación personal de Beeby. Los datos sobre la traducción inversa no han sido publicados todavía. Saldrán en 2014 en un libro que reúne todos los resultados de PACTE experimentos sobre la Competencia Traductora (PACTE en prensa).

[S]e ha hecho aún más patente en los últimos años, hecho que se deduce de la gran demanda de traducción inversa y el escaso número de traductores y herramientas informatizadas para hacerle frente. Los traductores de “lenguas exóticas” no sólo se ven obligados a trabajar hacia una lengua que no es la propia, sino que además parten de una situación de desventaja con respecto a los traductores de otras lenguas, dada la práctica inexistencia de bancos terminológicos y corpus que contribuirían a facilitar su trabajo.

Por consiguiente, en el proceso de documentación dentro de nuestra propuesta didáctica proponemos textos y géneros paralelos no sólo en las dos lenguas tratadas (chino y español) sino en una tercera o incluso cuarta lengua (muchas veces esta tercera o cuarta lengua puede ser el inglés u otra lengua dependiendo también de la situación concreta del alumno traductor).

Los datos del experimento de PACTE también indican que la distribución del tiempo en las distintas fases de orientación, desarrollo y revisión ⁵⁴ varía entre la traducción directa y la traducción inversa, pero no confirman los resultados de Lorenzo que daba más tiempo a la revisión en la inversa. Los datos de PACTE indican que, comparado con la traducción directa, en el proceso de la inversa se pasa menos tiempo en la fase de orientación (4,8% versus 11,4%) y más tiempo en la fase de desarrollo (71,9% frente a 54,6%). Parece que en la inversa los confían en su comprensión del TO y no necesitan muchas búsquedas en esta fase y realizan toda su documentación en la fase de desarrollo en función de la reformulación en la lengua extranjera.

Tabla 36. Distribución del tiempo en fases de la traducción directa e inversa (PACTE: 2012)

TRADUCCIÓN DIRECTA			TRADUCCIÓN INVERSA		
Los nueve mejores traductores de la muestra			Los nueve mejores traductores de la muestra		
Tiempo global (segundos)	42.300		Tiempo global (segundos)	52.200	
Fase de orientación	4.800	11,4 %	Fase de orientación	2.520	4,8 %
Fase de desarrollo	23.100	54,6 %	Fase de desarrollo	37.520	71,9%
Fase de revisión	14.400	34,0 %	Fase de revisión	12.160	23,3%

⁵⁴ La fase de orientación se refiere a las actividades realizadas antes de empezar a escribir; la fase de desarrollo empieza a partir del momento de orientación e incluye la documentación y la reformulación; la fase de revisión se refiere a cualquier acción (lectura, pausas, documentación, corrección, etc.) una vez que el sujeto haya llegado al final del texto.

Grauwinkel y Neunzig (2007) presentan el proceso de traducción inversa en “Fundamentos de un modelo para la traducción especializada inversa y propuesta de validación”. Lo desarrollaremos en el siguiente apartado para ver mejor los elementos destacados en el proceso de la traducción inversa.

Según el grupo PACTE, las subcompetencias son las mismas para la traducción directa y la traducción inversa, pero se interrelacionan de manera diferente, gracias a la subcompetencia estratégica, que controla a todas las demás. Eso coincide con la importancia de la competencia estratégica indicada por Lorenzo (2003).

8.2.2. Propuestas para la didáctica de la traducción inversa

La propuesta para la didáctica de la iniciación a la traducción inversa español-inglés de Beeby (1996a y 1996b) se centra en concienciar a los alumnos de la necesidad de reconocer sus limitaciones y buscar estrategias para compensarlas; ofrecer textos con problemas que se pueden solucionar con la documentación (géneros estandarizados e informativos del mercado de inversa); especificar casos de encargos de traducción comunicativos que no requieren un producto final de alto nivel estilístico o de calidad. Beeby también recomienda tareas de interpretación para situaciones donde no se requiere una pronunciación o sintaxis perfecta mientras no interfieran en la comunicación.

Los trabajos más recientes de Beeby se basan en el modelo de la competencia traductora de PACTE (2003), pero en sus publicaciones de 1996 presenta un modelo propio de «professional translator communicative competence» que incluye «ideal translator grammatical competence, ideal translator sociolinguistic competence, ideal translator discourse competence, ideal translator transfer competence» (Beeby, 1996a: 92). Para la adquisición de estas competencias, Beeby (1996b: 65) destaca la especificidad de los objetivos de la enseñanza de la traducción hacia la lengua extranjera. Estos objetivos específicos de la traducción inversa a la competencia real de los alumnos propuestos por la autora están en la siguiente tabla.

Tabla 37. Objetivos específicos de la traducción inversa propuestos por Beeby (1996b: 65)

<p>1) El metalenguaje necesario para hablar del proceso de la traducción a un nivel elemental.</p> <p>2) La comprensión de las tres etapas del proceso traductor.</p> <p>3) Un nivel muy alto de comprensión lectora en la LO y el reconocimiento de sus propias</p>
--

limitaciones en esta área.

4) La capacidad de escribir textos en la LM que sean gramaticalmente apropiados y pragmáticamente adecuados.

5) La introducción de técnicas de documentación, primero a partir de textos paralelos, artículos enciclopédicos y 'expertos' invitados a clase por el profesor, y después individualmente.

6) El mantenimiento de hábitos de trabajo con traducciones regulares, corregidas y devueltas puntualmente.

7) El conocimiento de diferencias tipográficas entre la LO y la LM.

8) El conocimiento de diferencias de léxico entre la LO Y la LM dentro de ciertos campos y registros.

9) El conocimiento de diferencias sintácticas entre la LO y la LM.

10) El conocimiento de diferentes tipos de textos, sobre todo textos estáticos.

11) El conocimiento de diferentes hábitos de textualización en la LO y la LM (coherencia y cohesión).

12) La ampliación de los conocimientos de diferencias pragmáticas y semióticas entre la cultura de la LO y la cultura de la LM.

13) El refuerzo de la expresión oral para usos profesionales.

A partir de estos objetivos, la autora divide las unidades de trabajo (tareas y textos) en cinco secciones: palabras en contexto, oraciones en contexto, desverbalización, códigos restringidos y transcodificación, coherencia y cohesión (1996b: 66). Las tareas preparatorias o ejercicios de pretraducción están diseñadas para concienciar a los alumnos sobre conocimientos generales de la traducción, los objetivos específicos de cada unidad y estrategias para solucionar los problemas de traducción de cada texto. Muchos de estos ejercicios de pretraducción se basan en textos paralelos, lo que supone que el alumno trabaja con los dos idiomas al mismo tiempo y, por tanto, tiene la posibilidad de ir comparando las propiedades y particularidades de cada uno.

Weatherby (1998), a propósito de su afirmación de que «in practice more than half of many professional translators' work is done into their L2» (Weatherby, 1998: 21), presenta su propuesta de traducción inversa español-alemán. Weatherby es consciente de que en el curso de traducción que propone los estudiantes aún no serán capaces de producir una traducción profesional debido a la falta de conocimientos necesarios sobre la estilística de los textos en la LM (1998: 23). La autora recomienda la utilización desde el principio de los textos paralelos en la lengua extranjera e incide

en la necesidad de seleccionar textos reales, secuenciados y progresivos en grados de dificultad (Weatherby, 1998: 25-26). Weatherby indica que hay que formar a los estudiantes para que puedan comprender que la traducción inversa precisa un énfasis distinto al de la traducción directa ya que las fases de comprensión y reformulación son más difíciles.

Los pasos que sigue Weatherby para enseñar a los alumnos a traducir a la inversa son (Weatherby, 1998: 25-28):

- 1) Se estudian textos en LM analizando el estilo y las convenciones textuales.
- 2) Los estudiantes buscan más ejemplos del género en cuestión y señalan las características.
- 3) Se estudian textos del mismo género textual en LO.
- 4) Se contrastan los rasgos típicos del género en LO y LM antes de realizar una traducción.

Vemos que Weatherby trabaja al principio sólo con textos en la lengua extranjera para, en los siguientes pasos, comenzar a trabajar con textos paralelos en la lengua materna. De esta forma, el alumno adquiere confianza en la lengua extranjera al tiempo que se fija en las características y matices que definen esa lengua.

Asimismo, tanto Beeby (1996a, 1996b) como Weatherby (1998) mencionan la aprensión que sienten los alumnos al enfrentarse a una traducción hacia la lengua extranjera y por este motivo proponen un método de enseñanza de la traducción que introduce las técnicas paso a paso y que ayuda al alumno a traducir a la lengua extranjera de una forma gradual.

Goodwin y McLaren (2003) siguen a Beeby y Weatherby, a partir de su práctica docente de la traducción inversa dentro del programa de licenciatura de traducción en el sistema universitario español presentan una propuesta para la traducción inversa. Dividen la didáctica en dos partes: traducción general en el primer y segundo año y traducción especializada en el tercer y cuarto año, indicando que, «la traducción general como introducción a la traducción inversa, ofreciendo a los alumnos un acercamiento gradual a este proceso, la traducción especializada, que brinda la oportunidad de afianzar y desarrollar los conocimientos adquiridos en el curso anterior y con un estudio práctico del proceso, traducir a la inversa textos más especializados» (Goodwin y McLaren, 2003: 235). En esta propuesta, también presentan un sistema de evaluación, autocorrección y corrección de pruebas.

En la primera parte de la traducción general, empiezan con los ejercicios de pre-traducción *awareness exercises* destinados a que el alumno tome consciencia del primer paso de la comprensión del TO, que debe ser fácil ya que es en la lengua materna del alumno (Goodwin y McLaren, 2003: 238). Nos hace reflexionar acerca del hecho de que los diferentes grados de familiarización del alumno ante los diferentes registros, géneros y modos pueden influir mucho en el resultado de la comprensión. En el caso del chino, dada la cantidad de las numerosas variantes de la lengua (dialectos) diferentes al chino estándar (el chino mandarín) tales como el cantonés o el *wu* (hablado en la zona de Shanghai) pueden resultar muy difíciles de entender incluso para un chino nativo, complicando la interpretación semántica, pragmática, semiótica y cultural del texto.

Goodwin y McLaren prosiguen con la afirmación de que los alumnos principiantes suelen limitarse a usar sólo el diccionario bilingüe (no monolingüe en ninguna de las dos lenguas de trabajo), elegir el primer término sin molestarse en comprobar la traslación inversa y tomar en consideración el contexto de la lengua de partida. Para solucionar este problema, siguiendo a Delisle (1982) y Beeby (1996b) proponen diseñar ejercicios centrados en el diccionario monolingüe inglés, palabras polisémicas en listas de palabras en español y en inglés sin contexto y luego en diferentes contextos, con el objetivo de demostrar las carencias de los diccionarios bilingües español-inglés (Goodwin y McLaren, 2003: 239).

En esta primera parte, también proponen un diseño de unidades temáticas, p.ej., en forma de un cuadernillo con textos paralelos en español y en inglés, haciendo un vaciado de términos específicos del campo. Señalan la importancia del texto paralelo en español (LO) porque el alumno percibe cómo introducirse en un campo determinado y situar la terminología en un contexto concreto. Los textos paralelos en conjunto pueden a la vez proporcionar un medio para conocer las referencias culturales. El hecho de obtener conocimientos básicos sobre la materia en cuestión y controlar la terminología en las dos lenguas proporciona al alumno más seguridad a la hora de traducir (Goodwin y McLaren, 2003: 240).

Además, proponen en este periodo combinar ejercicios enfocados hacia el proceso (*process-driven*) y hacia el producto (*product-driven*). En el primer año se concentran los pasos para que el alumno automatice el proceso traductor, en especial aquellos a seguir hasta que el alumno tenga automatizado el proceso de traducción. En el segundo, se presta más atención al resultado y la calidad del producto (Goodwin y McLaren, 2003: 241).

En la segunda parte (tercer y cuarto año) se introduce la traducción inversa de textos especializados, tales como económicos, jurídicos, científicos y técnicos. Las autoras indican que estos textos (en ambas lenguas) requieren que el estudiante acumule más recursos documentales especializados, sobre todo tienen que saber dónde y cómo localizar estos recursos. Para acceder a estos recursos, ponen como ejemplo dos principales fuentes para descubrir las diferentes posibilidades: la biblioteca y recursos en internet. Todos estos conocimientos se presentan de forma activa sin que se apliquen solamente tareas de lectura y comparación. Además, proponen la elaboración de glosarios formados por textos paralelos sobre un mismo tema en los dos idiomas para que el alumno se dé cuenta del proceso de documentación en la traducción inversa (Goodwin y McLaren, 2003: 242-247).

A continuación, las autoras también proponen un sistema de evaluación para la traducción inversa con algunos aspectos concretos: un texto en español sin mayores errores de traducción, gramática u ortografía que, aunque no sea estilísticamente perfecta dentro del mundo de la traducción profesional, responde a los objetivos del ejercicio propuesto (Goodwin y McLaren, 2003: 248). Este sistema varía según dos clasificaciones textuales (siguiendo a McAlester, 1992): los textos que el alumno es capaz de traducir sin la ayuda de un revisor nativo y los textos que requieren el apoyo de un revisor nativo (Goodwin y McLaren, 2003: 249). Indican que en el último caso el revisor es el profesor, en el supuesto de que los profesores que enseñan la traducción inversa sean nativos. La realidad nos demuestra lo contrario, ya que, como mínimo en China, hay carencia de docentes nativos en las universidades. El revisor corrige la traducción elaborada por el alumno desde dos niveles: un nivel léxico-semántico y un nivel gramático, ortográfico, de puntuación y sintaxis, donde en nuestra opinión no se distinguen los errores lingüísticos de los errores de traducción. Con respecto a esto, parece más claro el método de marcar errores que propone Nord (2009), que ya hemos comentado anteriormente en el capítulo 6 sobre la didáctica de la traducción.

Finalmente, Goodwin y McLaren recomiendan la autocorrección por parte del alumno y presentan pruebas donde el alumno tiene que corregir traducciones preparadas por el docente con los errores más frecuentes (Goodwin y McLaren, 2003: 250).

Cabe destacar que tanto la primera propuesta de Beeby (1996) como la de Weatherby (1998) y la de Goodwin y McLaren (2003) fueron planteadas antes de la revolución causada por Internet en el proceso de documentación para la traducción, la cual ha tenido una incidencia especial en la traducción inversa. La propuesta de Yuste Frías (2005) para la traducción inversa español-francés se inspira en la de Beeby, pero ya

presenta el uso de fuentes electrónicas de información terminológica y documental en la lengua extranjera y destaca la importancia del desarrollo y afianzamiento de la expresión escrita en la lengua extranjera.

En cuanto a la documentación a través de fuentes electrónicas, Rodríguez Inés, quien estudia herramientas para la didáctica de la traducción en general, ha aportado publicaciones interesantes, tales como *Uso de corpus electrónicos en la formación de traductores (inglés-español-inglés)* (2008), "Evaluating the process and not just the product when using corpora in translator education" (2009) y "Electronic Corpora and Other Information and Communication Technology Tools. An Integrated Approach to Translation Teaching" (2010). A nuestro entender, la función de los recursos electrónicos (y en papel) es todavía más relevante en la didáctica de la traducción inversa, ya que pueden compensar la competencia lingüística en la lengua extranjera y de esta manera hacer que el alumno supere la inseguridad y gane la confianza necesaria ante la traducción inversa.

Por otra parte, hemos encontrado ideas interesantes en otras propuestas pedagógicas para la traducción inversa. Por ejemplo, Campbell (1998) sitúa la traducción inversa dentro de la adquisición de la competencia en la lengua extranjera (competencia traductora y gramática, competencia traductora y léxico), aunque da importancia a la competencia traductora, la importancia del papel del traductor y la calidad de la traducción. También se centra tanto en el proceso de traducción como en el producto. Sin embargo, su definición de competencia traductora no se sitúa en el marco de la traductología, sino en el marco de *interlanguage*, concepto acuñado por Selinker (1969) que según Campbell, nos proporciona «a framework in which we can begin to discuss translation competence in a way that is systematic and that draws on related areas of research such as contrastive analysis, bilingualism and second language acquisition» (Campbell, 1998: 12). Estamos de acuerdo en que la enseñanza de la traducción inversa es un fin profesional en sí mismo, además de un modo de mejorar el conocimiento de la lengua extranjera. Nos interesa la importancia que da a microelementos (gramaticales y léxicos), pero también nos interesa los macroelementos que él no analiza, tales como el contexto, el encargo y géneros textuales, entre otros. Pensamos que el estudiante deberá ser consciente de cuáles son sus habilidades y limitaciones en cuanto a la práctica de la traducción inversa y cuáles son los encargos que puede aceptar y llevar a cabo con un nivel adecuado de calidad.

Neunzing y Grauwinkel (2007: 213-214) proponen una metodología para la traducción especializada inversa español-alemán basada en cinco etapas:

1. Aproximación al texto de cara a la traducción: comprensión, detección de las «trampas» en el texto, código LO (Lengua Original).
2. Preparación del texto original de cara a la traducción: simplificación, reformulación, aplicación de técnicas de traducción, código LO.
3. Preparación de la traducción: documentación bilingüe, búsqueda terminológica, códigos LO y LM (Lengua Meta).
4. Transferencia: traducción literal, respecto a convenciones estilísticas, código LM.
5. Revisión del texto traducido de cara a la publicación: por parte de un nativo, código LM.

El proceso que propone ellos nos hacen pensar que en la traducción directa, los traductores siguen el modelo clásico de:

Análisis (en LO) → Documentación (en LO/LT) → Transferencia (en LT) → Reformulación (en LT) → Revisión (en LO/LT).

En la traducción inversa parecen resolver la mayoría de los problemas antes de proceder a la transferencia, aprovechando así su competencia nativa en la LO:

Análisis (en LO) → Reformulación (en LO) → Documentación (en LO/LT) → Transferencia (en LT) → Revisión (LO/LT).

Este proceso de la traducción inversa fue experimentada en la tesis titulada, *El proceso de la traducción especializada inversa: modelo, validación empírica y aplicación didáctica* de Wimmer (2011). Las etapas que estos autores proponen nos parecen muy interesantes para la traducción inversa especializada, una vez que los alumnos hayan aprendido unos conocimientos básicos sobre la naturaleza de la traducción. Creemos que el objetivo principal del curso de iniciación a la traducción inversa es que los estudiantes capten los principios fundamentales que rigen la traducción inversa, asumiendo los principios y las estrategias que les permitan enfrentarse posteriormente a los diversos campos de especialización del traductor.

8.2.3. Una propuesta para la didáctica de la traducción inversa entre lenguas y culturas lejanas

Nuestro objetivo principal es diseñar una propuesta para enseñar la traducción del chino al español a universitarios chinos en China, por lo tanto es una traducción inversa entre lenguas y culturas lejanas. Para conseguir nuestro objetivo, hemos encontrado muy útil el modelo de Beeby (2003: 157) para diseñar un curso de traducción en tres etapas:

- 1) Translation-based student pre-syllabus
- 2) Discourse-based translation pre-syllabus
- 3) A context and task-based syllabus integrating stages 1 and 2.

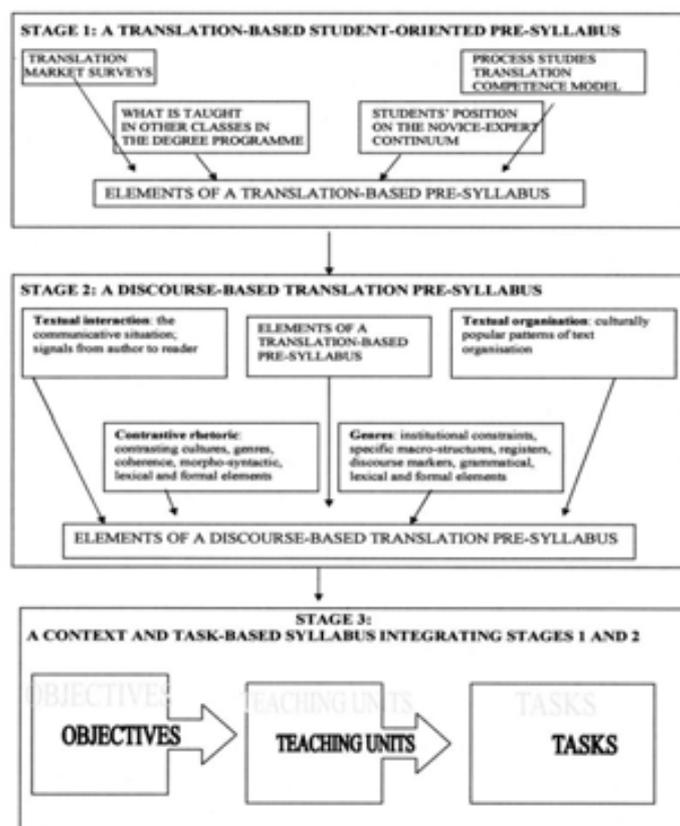


Figura 6. Modelo de diseño curricular de Beeby (2003: 157)

Antes de empezar a preparar los materiales que va a usar en clase, el profesor debería contextualizar su docencia y esto es lo que hemos intentado hacer en la tesis. La primera etapa se basa en recoger información relacionada con:

- 1.) La materia. En nuestra investigación, se trata de la traducción, los estudios sobre la traducción y la didáctica de la traducción inversa entre lenguas y culturas lejanas.

- 2.) Las necesidades del mercado de trabajo en el país en cuestión. En nuestro caso, deberíamos saber ¿cuál es la demanda laboral de la traducción inversa chino-español en China?
- 3.) La institución y el plan de estudios donde se va a llevar a cabo la docencia. Como nuestra propuesta se aplicará en la Facultad de Español de Sichuan International Studies University (SISU), debemos conocer, por un lado, cuál es el contexto general de la docencia de la Filología Hispánica en China y cuál es el plan de estudios general de esta docencia; por el otro, cuál es el contexto de la docencia en la Facultad de Español en SISU y cuál es el plan de estudios de esta facultad.
- 4.) Los conocimientos previos y expectativas de los alumnos. Debemos saber qué saben y qué saben hacer los estudiantes, qué necesitan saber y qué necesitan saber hacer. Para contestar a estas preguntas y tener una base para el prediseño curricular, debemos investigar lo que se sabe sobre la competencia traductora y la adquisición de la competencia traductora, el mercado de la traducción inversa, el papel de la traducción inversa en la formación de los alumnos, las expectativas, motivaciones y conocimientos de los alumnos.

Creemos que para diseñar una propuesta útil y eficaz son muy importantes los elementos indicados en esta primera etapa. En la primera y segunda parte de nuestra tesis, hemos investigado algunos de estos y quedan otros por estudiar en la tercera parte a través del estudio de caso en la Facultad de Español de SISU.

En la segunda etapa, Beeby utiliza el análisis del discurso para integrar los macro y micro elementos textuales que actúan en cualquier acto comunicativo. Incluye la traducción inversa como acto de comunicación, la documentación basada en el discurso, la retórica contrastiva, los géneros textuales de la inversa, entre otros contenidos. Encontramos particularmente interesante para el diseño de nuestra propuesta la importancia que da a conocimientos de géneros en la LM (*genre literacy*) y de la retórica contrastiva, que «allows translators to organise language and cultural information in an accessible format when needed and is particularly useful in inverse translation [...]» (Beeby, 2003: 156). Además, hemos añadido al diseño las necesidades específicas de la traducción entre lenguas y culturas lejanas.

En la tercera etapa cuando el docente empieza a desarrollar los materiales que va a usar en clase, tiene que tomar en cuenta la información que ha recogido en las dos primeras etapas. Beeby propone una metodología activa basada en el aprendizaje por tareas, tareas organizadas en unidades didácticas con objetivos específicos. Indica la

importancia de la documentación y de la necesidad de desarrollar las estrategias de inversa: saber aprovechar ventajas y compensar debilidades, saber encontrar textos y géneros paralelos y poseer conocimientos para evaluar textos y géneros paralelos (Beeby, 2003). Sugiere que las primeras tareas sean divertidas para ayudar al alumno a superar la inseguridad frente al reto de la traducción inversa, tareas que obliguen al estudiante a poner en juego conocimientos declarativos. En nuestro caso de la didáctica de la traducción chino-español, incluiremos elementos no sólo de la traducción inversa tratados en el capítulo 8 sino también de la traducción entre lenguas y culturas lejanas que vimos en el capítulo 7. Más adelante, en las conclusiones presentaremos nuestro diseño para un curso de traducción inversa chino-español, inspirándonos en las unidades propuestas por Beeby (2003).

A pesar de la existencia de detractores de la traducción inversa, hemos encontrado numerosos autores que defienden su innegable utilidad en el mercado laboral y la necesidad de una formación específica para esta dirección. De estos autores en busca de la viabilidad de la traducción inversa, hemos tomado las siguientes ideas clave para nuestro diseño:

- 1) Es importante entender los elementos específicos de la competencia traductora inversa.
- 2) La comprensión del TO en la lengua materna aventaja la traducción inversa y puede compensar la competencia lingüística en la lengua extranjera.
- 3) Al traducir a la inversa, se pueden desarrollar las competencias en la lengua extranjera.
- 4) La falta de competencia en la lengua extranjera puede compensarse mediante la especialización, tanto en la modalidad de traducción como desde el punto de vista temático.
- 5) La inseguridad constituye uno de los problemas para el traductor de inversa. Superar esta inseguridad es un tema importante que se debe tratar en la formación de traductores.
- 6) Existe una subcompetencia instrumental específica para la traducción inversa.
- 7) El proceso de la traducción inversa puede variar de la directa.
- 8) La subcompetencia estratégica es fundamental para adaptar el proceso traductor a las necesidades específicas de la traducción inversa.

Hemos mencionado anteriormente que el diseño de nuestra propuesta va destinado a la clase de la traducción inversa chino-español en la Facultad de Español de Sichuan International Studies University (SISU). Para acercarnos a esta propuesta concreta, son imprescindibles informaciones tales como necesidades del mercado laboral, docencia concreta de la traducción chino-español en esta facultad y conocimientos previos y expectativas de los alumnos. Para conseguir estas informaciones, en la siguiente parte, la tercera parte, haremos un estudio de caso en la Facultad de Español de SISU.

TERCERA PARTE:

ESTUDIO DE CASO EN SICHUAN
INTERNATIONAL STUDIES UNIVERSITY
(SISU)

El estudio de caso ha sido una herramienta de investigación muy relevante en el desarrollo de las ciencias humanas y sociales. Es un método muy útil para estudiar problemas prácticos o situaciones determinadas. Debido a su utilidad, su uso se ha expandido a muchos ámbitos, incluida la didáctica de la traducción. Es necesario precisar que un estudio de caso puede incluir un solo caso o múltiples casos (individuos, situaciones y entidades). En nuestro trabajo, este caso se trata de una entidad: la Facultad de Español de *Sichuan Waiyu Xueyuan* (四川外语学院), Sichuan International Studies University (de ahora en adelante, SISU). Nuestro propósito fundamental es comprender cómo actúan todos los componentes que intervienen en la didáctica de la traducción chino-español, incluidos los elementos relacionados con la situación (p.ej., aula) y los agentes (p.ej. alumno y profesor), entre otros. Pretendemos describir lo que sucede en este caso particular (por lo tanto, se trata de un estudio descriptivo), que puede ser significativo de la situación de la didáctica de la traducción en China. A partir de esta descripción, reflexionaremos sobre posibles soluciones para los problemas que hayamos detectado (por lo tanto, también se trata de un estudio exploratorio y evaluativo).

Hemos seleccionado la Facultad de Español de SISU fundamentalmente por dos razones: por mi experiencia y expectativas individuales y por el carácter representativo de este caso dentro de la didáctica de la traducción chino-español. Por una parte, soy profesora de esta facultad y empecé a dar clases en esta universidad en 2004, por lo que mi experiencia y contacto con la facultad me han facilitado el acceso a las fuentes de información y a tener un conocimiento de primera mano de los problemas existentes. Además, la experiencia y el contacto previo con la facultad me han posibilitado hacer un análisis interpretativo y evaluativo de los datos. Todo esto nos acerca al objetivo de la investigación: presentar una propuesta pedagógica basada en este caso y, posteriormente, aplicar dicha propuesta a este caso. Este estudio al mismo tiempo favorecerá mi práctica docente en dicha facultad. Por otra parte, la Facultad de Español de SISU es una de las más importantes y representativas en cuanto a historia y capacidad académica de entre unas 65 facultades de español en toda China. Es la decimoquinta en creación, pertenece a una de las pocas universidades que se dedican específicamente a la enseñanza de lenguas y, como veremos más adelante, es una institución representativa en China por muchos motivos, aunque nuestra intención no es precisamente generalizar este caso a otros.

Los métodos concretos que utilizamos para este estudio son: recolección de datos cuantitativos y cualitativos a través del análisis de documentos, cuestionarios,

entrevistas y observación directa u observación de campo. Se han operacionalizado los datos cuantitativos y analizado e interpretado todos los datos.

Nos basamos en Montero y León (2002) quienes han desarrollado cinco fases para el método del estudio de caso:

1ª Selección y definición del caso

2ª Elaboración de una lista de preguntas

3ª Localización de las fuentes de datos

4ª Análisis e interpretación

5ª Elaboración del informe

Dividimos esta tercera parte en cuatro capítulos. Dedicamos el capítulo 9 a la definición del caso de la Facultad de Español de SISU para conocer mejor su información general y su posición representativa. En el capítulo 10 presentamos los datos de los egresados filólogos en español de SISU, así como información obtenida por medio de agencias de traducción. Esto nos permite acercarnos a la situación del mercado profesional relacionado con la lengua española, con la traducción entre chino y español y, sobre todo, con la traducción inversa chino-español. En el capítulo 11, nos centramos en los sujetos que participan en la acción formativa: los alumnos y los profesores de la clase de la traducción inversa chino-español. A través de cuestionarios y entrevistas a estos sujetos, conseguimos datos de lo que pasa en el aula, o mejor dicho, de qué es lo que se necesita y se espera y qué es lo que se enseña. En toda la investigación del estudio de caso, realizaremos análisis e interpretación de los datos, centrándonos en los problemas detectados.

Capítulo 9. La Facultad de Español en Sichuan International Studies University

La universidad SISU es una de las primeras universidades específicas en lenguas extranjeras. Se trata de una universidad pública y es la única con esta peculiaridad en toda la región del suroeste de China. Presentaremos brevemente esta universidad en el apartado 9.1. En el apartado 9.2, nos centraremos en datos generales de la Facultad de Español de SISU, que es uno de los centros más importantes de unos 65 centros docentes en este sector en cuanto a historia y capacidad académica. En el último apartado, resumiremos los elementos clave del estudio de caso que analizaremos en el siguiente capítulo.

9.1. SISU (Sichuan International Studies University)

Después de la fundación de la República Popular China (1949), se crearon universidades que impartían fundamentalmente una única especialidad siguiendo el modelo soviético, tal como hemos comentado anteriormente. Este sistema educativo superior dio lugar a la creación de las primeras universidades de lenguas extranjeras, que hoy por hoy siguen ofreciendo una única disciplina y que han ampliado la oferta de idiomas debido al creciente intercambio en todos los ámbitos entre China y otros países. SISU, que se fundó en 1950, se encuentra dentro de estas universidades que cuentan con una historia relativamente antigua. Hemos recogido datos de China continental que no incluyen Taiwan, Hong Kong ni Macao, que se pueden ver en la Figura 7. En los años cincuenta y sesenta SISU era una de las pocas universidades específicas de lenguas extranjeras.



Figura 7. Las regiones chinas con las primeras universidades específicas en lenguas extranjeras creadas en los años cincuenta y sesenta

En la Figura 7 también vemos que SISU está en el municipio de Chongqing, que se sitúa en la región suroeste de China, y que es la única universidad pública en lenguas extranjeras en esta región. Chongqing es una ciudad densamente poblada que cuenta con unos 30 millones de habitantes. En 1997, se convirtió en municipalidad dependiente del gobierno central, con el fin de potenciar la zona y controlar la presa de las Tres Gargantas. Chongqing ha experimentado en los últimos años un desarrollo excepcional y ha ampliado enormemente sus relaciones con el mundo exterior. SISU es un centro de formación directamente subordinado al Ministerio de Educación que proporciona de manera incesante profesionales a diversos ámbitos laborales relacionados con los idiomas y con la traducción. En esta universidad se ofrecen licenciaturas en filologías de 11 lenguas extranjeras: inglés, español, ruso, francés, alemán, italiano, portugués, árabe, japonés, coreano y vietnamita, así como las licenciaturas de traducción, derecho, periodismo, publicidad, enseñanza de chino como lengua extranjera, política internacional, diplomacia, administración, finanzas, comercio y economía internacional, e informática con un desarrollo multidisciplinario. También ofrece estudios de postgrado y cursos libres. Cuenta con 19 departamentos y/o facultades en los cuales se puede estudiar unas 30 carreras bajo la tutoría y orientación de un grupo de profesores cualificados y con una amplia experiencia en la

enseñanza. Hasta la fecha, por las aulas de SISU han pasado unos 100.000 graduados. Ha establecido intercambios académicos con unas cien universidades de otros países, entre las que hay muchas de países hispanohablantes.

9.2. La Facultad de Español

La Facultad de Español de SISU tiene una historia relativamente corta (desde 2003), sin embargo su función como centro de enseñanza de español comenzó en el año 1965.

9.2.1. Creación de la facultad

En los años 60 del siglo XX, en SISU, se creó el departamento de español que se subordinaba a la facultad de ruso. Ofreció cursos de licenciatura en Filología Hispánica solamente en los años 1965 y 1972, pero siempre se había mantenido el personal docente que se dedicaba a la investigación y a la realización de estudios en el extranjero. Con el ingreso en la Organización de Comercio Mundial en el siglo XXI, China ha aumentado sus relaciones con los países extranjeros en los ámbitos político, económico y cultural. También se han incrementado los intercambios y la cooperación con los países hispanohablantes. En 2003, con la aprobación de la Comisión de Educación del municipio de Chongqing, se recuperó la carrera de español y se creó la Facultad de Español en SISU con un curso de 19 alumnos y 4 profesores chinos de español.

En aquel entonces (hasta el 2003), en China, habían existido 14 universidades que impartían la licenciatura en Filología Hispánica. Es decir, la Facultad de Español de SISU es la decimoquinta. En la Figura 8 se puede observar la distribución geográfica de estas facultades.

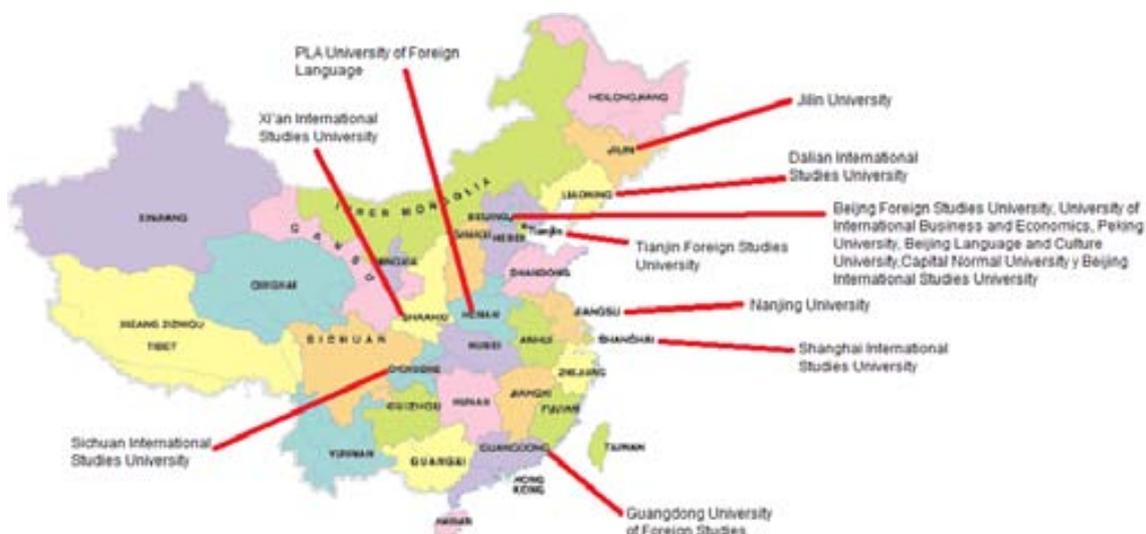


Figura 8. Las quince facultades de español distribuidas en China hasta el año 2003

La facultad estableció su plan de estudios de acuerdo con los planes de estudio (básico y superior, establecidos en 1998 y en 2000) creados por el grupo de español de la *Gaodeng xuexiao Waiyu zhuanye Jiaoxue zhidao Weiyuanhui* (高等学校外语专业教学指导委员会), Comisión Orientadora para la Enseñanza de Especialidades en Lenguas Extranjeras en Instituciones de Educación Superior, mencionada anteriormente, y tomó como referencia los planes de estudio de otros idiomas, tales como el inglés, el ruso o el francés. La facultad quiso dar prioridad a la formación de los alumnos de carrera al mismo tiempo que ofrecía asignaturas optativas de lengua española a alumnos de otras facultades, así como cursos libres a un público general.

9.2.2. Crecimiento y desarrollo de la facultad

En el año 2004, ingresaron a la facultad 24 alumnos. Había seis profesores de español, incluido un español. En el año 2005, ingresaron otros 25 alumnos más y otra profesora china. Desde 2006 hasta 2012, ingresan cada año entre 50 y 60 alumnos y se dividen en dos grupos. Actualmente, los alumnos matriculados son 273. El número se ha multiplicado por más de 10 con respecto al año 2003 cuando se creó la facultad. Los profesores chinos en plantilla son 12 y los nativos hispanohablantes colaboradores son tres. De 2003 a 2008, los profesores contratados cada año eran licenciados en Filología Hispánica y actualmente, el grupo de docentes cuenta con una catedrática y

10 profesores que han cursado estudios de postgrado, de los cuales dos están cursando estudios de doctorado.

La facultad sigue dando prioridad a la enseñanza a nivel de licenciatura y se ha ampliado hasta ofrecer tres grupos en total 78 plazas en el curso 2013-2014, a la vez que sigue ofreciendo la enseñanza de español como segunda lengua extranjera a los alumnos de todas las licenciaturas y de postgrado de SISU. Al mismo tiempo, se han diversificado los tipos de cursos libres (cursos preparatorios) destinados a un público diverso. Además, desde 2012, empezó a ofrecer cursos de diplomatura en lengua española (2 años) a universitarios de otras especialidades.

En cuanto a la cooperación internacional, por un lado, la facultad ha establecido contactos con algunas universidades españolas y promueve intercambios académicos entre universidades, de entre las que cabe destacar la Universidad Juan Carlos III, La Universidad Santiago de Compostela, la Universidad de Barcelona y la Universidad Rovira i Virgili. Por el otro, colabora con el *Guojia Liuxue Jijin Guanli Weiyuanhui* (国家留学基金管理委员会), China Scholarship Council, para llevar a cabo programas de becas para intercambios educativos. Desde 2006, selecciona cada año unos 20 alumnos para ir a estudiar un año en países latinoamericanos, tales como Cuba, Colombia y México.

El caso de la Facultad de Español de SISU es representativo dentro de las facultades existentes en China. En un estudio no publicado de 2011 de Zheng et al., sitúan a SISU dentro de las 20 principales universidades con licenciaturas en Filología Hispánica de un total de unas 50 de acuerdo con sus años de fundación así como la cantidad de alumnos y profesores. Estos autores dividen estas 20 en cuatro grupos según su fama y su capacidad académica.

En el primer grupo están *Beijing Waiguoyu Daxue* (北京外国语大学), Beijing Foreign Studies University; *Duiwai Jingji Maoyi Daxue* (对外经济贸易大学), University of International Business and Economics; *Beijing Daxue* (北京大学), Peking University; *Shanghai Waiguoyu Daxue* (上海外国语大学), Shanghai International Studies University; y *Nanjing Daxue* (南京大学), Nanjing University; que son las universidades con más historia y renombre en China.

En el segundo encontramos *Shoudu Shifan Daxue* (首都师范大学), Capital Normal University; *Beijing Yuyan Daxue* (北京语言大学), Beijing Language and Culture

University; *Beijing Di-er Waiguoyu Xueyuan* (北京第二外国语学院), Beijing International Studies University; *Guangdong Waiyu Waimao Daxue* (广东外语外贸大学), Guangdong University of Foreign Studies; *Xi'an Waiguoyu Daxue* (西安外国语大学), Xi'an International Studies University y *Tianjin Waiguoyu Daxue* (天津外国语大学), Tianjin Foreign Studies University; facultades de español menos antiguas y sobre todo menos reconocidas en comparación con las del primer grupo. Todas estas facultades fueron fundadas antes del año 1999.

En el tercer grupo están las universidades con facultades recientemente creadas (desde el año 1999), que son: *Jilin Daxue* (吉林大学), Jilin University; *Zhongguo Chuanmei Daxue* (中国传媒大学), Communication University of China; *Dalian Waiguoyu Xueyuan* (大连外国语学院), Dalian University of Foreign Languages; ***Sichuan Waiyu Xueyuan*** (四川外语学院), **Sichuan International Studies University**; *Heilongjiang Daxue* (黑龙江大学), Heilongjiang University y *Shandong Daxue* (山东大学), Shandong University.

Por último, en el cuarto grupo están *Sichuan Waiyu Xueyuan Chengdu Xueyuan* (四川外语学院成都学院), Chengdu College of Sichuan International Studies University; *Nanjing Daxue Jinling Xueyuan* (南京大学金陵学院), Jinling Institute of Nanjing University y *Tianjin Waiguoyu Daxue Binhai Waishi Xueyuan* (天津外国语大学滨海外事学院), BinHai School Of Foreign Affairs Of Tianjin Foreign Studies University; que son centros privados afiliados a algunas universidades de los grupos anteriores.

Como ya hemos comentado, existen unas 65 universidades públicas o privadas con licenciatura en Filología Hispánica. Según estos autores, quienes han hecho una clasificación según un orden cronológico y según la capacidad académica de las 20 más importantes de todas, SISU (*Sichuan Waiyu Xueyuan*) está incluida en el tercer grupo. Se puede observar que es un caso representativo entre el total de unas 65 y, sobre todo, si tenemos en cuenta la región donde se encuentra.

9.2.3. Objetivos: formación de traductores

Los objetivos tradicionales de las filologías en lenguas extranjeras en China han sido fundamentalmente formar a profesionales en lenguas y en traducción. La Facultad de Español de SISU no es una excepción. Los objetivos de la enseñanza de español se han establecido tomando como referencia principalmente la enseñanza del inglés,

pero también la del francés, el alemán y otras lenguas que llevan más años tanto en la práctica docente como en los estudios teóricos.

La licenciatura en Filología Hispánica, como la mayoría de los grados en China, dura cuatro años. El objetivo final de esta carrera es formar a graduados que posean competencias lingüísticas en español, conocimientos sobre la literatura en lengua española y conocimientos culturales sobre los países hispanohablantes. Los objetivos concretos son: adquirir un óptimo nivel de competencia comunicativa en español mediante el desarrollo de la comprensión oral, la comprensión lectora, la expresión oral y la expresión escrita; conocer la historia y cultura de los países de habla española con especial referencia a cómo se manifiestan actualmente; involucrarse activamente en el aprendizaje dentro de un ambiente de participación, cooperación y comunicación interpersonal, responsabilizándose de la construcción del propio saber.

Debido a que existe un mercado laboral creciente de traductores, de profesores y de personas que se dedican al comercio internacional, las asignaturas principales actualmente son: traducción (directa e inversa), español básico, español superior, fonética, sintaxis, lexicología, conversación, lectura, redacción y literatura, entre otras. Actualmente, la facultad está planeando ofrecer estudios de postgrado en literatura y en traducción.

En los últimos años, ha crecido la necesidad de formar a traductores profesionales, por lo que en 2011, se creó el Instituto de Interpretación y Traducción en SISU, cuya principal lengua de traducción es el inglés. Sin embargo, ese mismo año también empezaron a diseñar cursos de traducción a nivel de MTI para otras lenguas, como el francés, el alemán, el ruso y el coreano. Desde 2012, la Facultad de Español y este instituto establecieron un primer contacto para empezar a diseñar cursos de traducción (MTI) entre chino y español.

9.3. Componentes del estudio de caso

A través de la descripción ofrecida en los apartados anteriores, ya se puede tener información general sobre nuestro objeto: la Facultad de Español de SISU. Para llevar a cabo este estudio, necesitamos especificar los componentes de este estudio de caso, que dividimos en dos tipos según los datos conseguidos, como se detalla a continuación.

El primer tipo son datos relacionados con salidas profesionales, obtenidos a partir de sujetos que se encuentran en la fase posterior a la acción formativa (de ahora en adelante, «sujetos postacción formativa»). Con estos datos queremos dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Por qué se enseña la traducción del chino al español? ¿Cuáles son las salidas profesionales de los graduados? ¿Qué opinan los sujetos postacción formativa? Otros factores hay que tener en cuenta son las agencias de traducción. A través del análisis de estos datos, veremos la situación del mercado laboral con respecto a la traducción entre chino y español y la direccionalidad de la traducción.

El segundo tipo incluye los datos relacionados con la formación, obtenidos a partir de sujetos que se encuentran en plena acción formativa de la traducción chino-español. Por un lado, están los alumnos en acción, es decir, los alumnos que reciben clases de traducción del chino al español: ¿Qué saben de la traducción estos alumnos? ¿Qué opinan sobre las clases? ¿Qué opinan sobre los materiales utilizados? ¿Qué expectativas tienen sobre la clase de la traducción inversa?, etc. Por el otro, está el profesor en acción, es decir, el profesor que está impartiendo la asignatura de traducción inversa: ¿Cómo organiza la clase? ¿Qué materiales utiliza? ¿Qué sabe de la traducción en general? ¿Qué sabe de la didáctica de la traducción inversa?, etc. Mediante estos datos, conoceremos qué es lo que realmente pasa en el aula de traducción inversa, es decir, qué es lo que se enseña y se aprende.

Finalmente, relacionaremos los datos del mercado laboral con los de la actividad formativa para identificar problemas y reflexionar sobre posibles soluciones.

Capítulo 10. Egresados de la Facultad de Español de SISU y el mercado profesional

Este capítulo se dedica principalmente a recoger el primer tipo de datos de este estudio de caso: datos sobre sujetos postacción formativa. Estos datos están dirigidos fundamentalmente a contestar a la pregunta de por qué es necesario enseñar traducción inversa chino-español. Miramos con más detalle la salida profesional de los graduados y la direccionalidad de la traducción en su ambiente laboral real. En cuanto a la salida profesional de los graduados, recogemos datos de los últimos cinco años (2007-2011) facilitados por la Facultad y por los graduados (véase el Apéndice VI). Al mismo tiempo hemos distribuido un cuestionario (véase el Apéndice VII) entre los egresados y con la colaboración de muchos de ellos, podemos conseguir datos sobre la direccionalidad de la traducción en China para confirmar que se traduce a la inversa, así como otros datos concretos de la realidad actual profesional y de sus expectativas profesionales.

Finalmente, para obtener datos desde el punto de vista del empleador, analizaremos brevemente algunas agencias chinas de traducción a través de sus respuestas a nuestro cuestionario (véase el Apéndice VIII), enviado para confirmar varias realidades tales como: el español se encuentra dentro de las lenguas emergentes en los últimos años; existe tanto el mercado de la traducción directa español-chino como el de la inversa chino-español; los filólogos y los estudiantes de filología traducen, aun sin haber recibido una formación específica para ello.

10.1. Tendencias profesionales de los licenciados en español de SISU

Entre 2007 y 2011 se graduaron unos 163 alumnos. Los datos fueron principalmente facilitados por la Facultad. En casos de falta de información o situaciones poco claras (unos diez), hemos realizado entrevistas personales por correo electrónico y conversaciones por MSN. Hemos hecho un análisis de las profesiones que ejercen año por año y al final presentamos un resumen de los cinco años.

Los datos analizados del 2007 son de 19 egresados (véase el Apéndice VI). 13 de los 19 licenciados empezaron a trabajar en grandes empresas dedicadas principalmente a energías (petróleo), informática y telecomunicaciones, infraestructuras y electrodomésticos. Estas empresas contratan a profesionales que hablan español para

enviarles a trabajar fuera de China, principalmente a América Latina. De los 6 restantes, 3 optaron por impartir clases de español en otras facultades de español recientemente creadas; los otros tres eligieron hacer estudios de postgrado, uno de ellos en España. Actualmente algunos del primer grupo de 13 egresados han realizado o están realizando sus estudios de postgrado en España. En el siguiente Gráfico 1 podemos ver la distribución de personas en diferentes sectores de empresas.

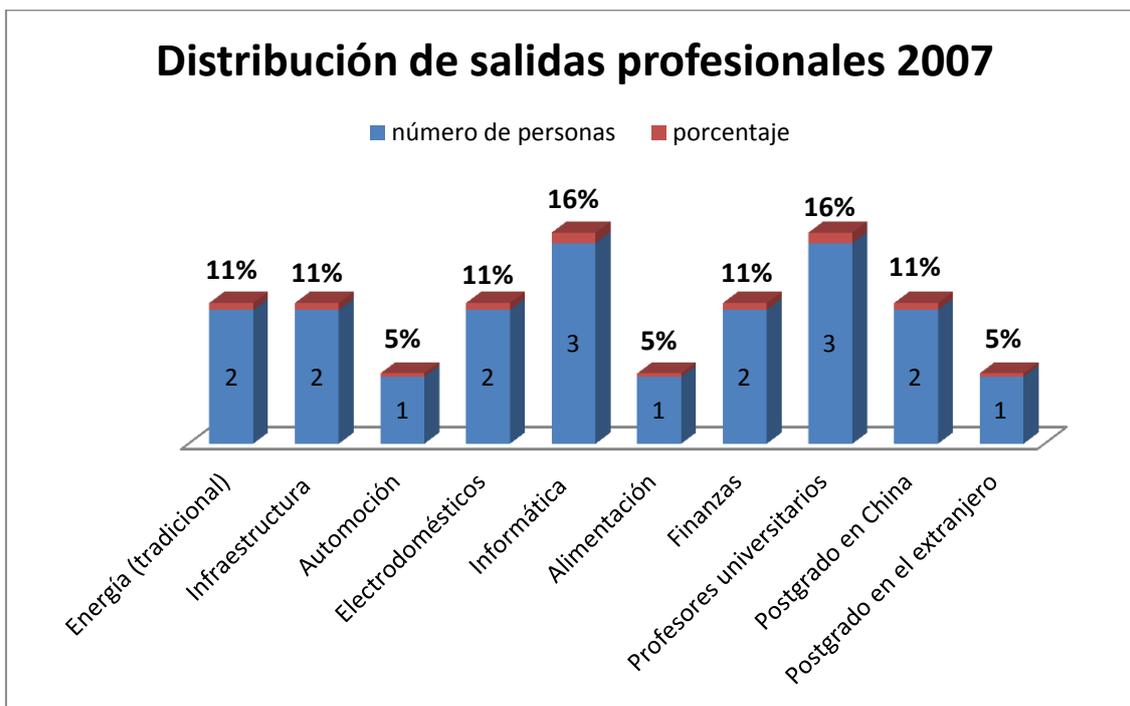


Gráfico 1. Distribución de salidas profesionales de los egresados de 2007 de SISU

En 2008 se graduaron 21 alumnos (véase el Apéndice VI). 14 de los 21 egresados empezaron a trabajar en empresas de infraestructuras (construcción e ingeniería civil), informática y telecomunicaciones, automoción, electrodomésticos, textiles y farmacéuticas. En este momento, a la demanda de las grandes compañías, se suma la de otras de menor tamaño que comienzan a aproximarse al mercado latinoamericano. Los otros 7 egresados optaron por el sector de educación y formación: 2 como profesores universitarios de español y los otros 5 realizando estudios de postgrado en España. Veamos la distribución laboral en diferentes sectores en el Gráfico 2.

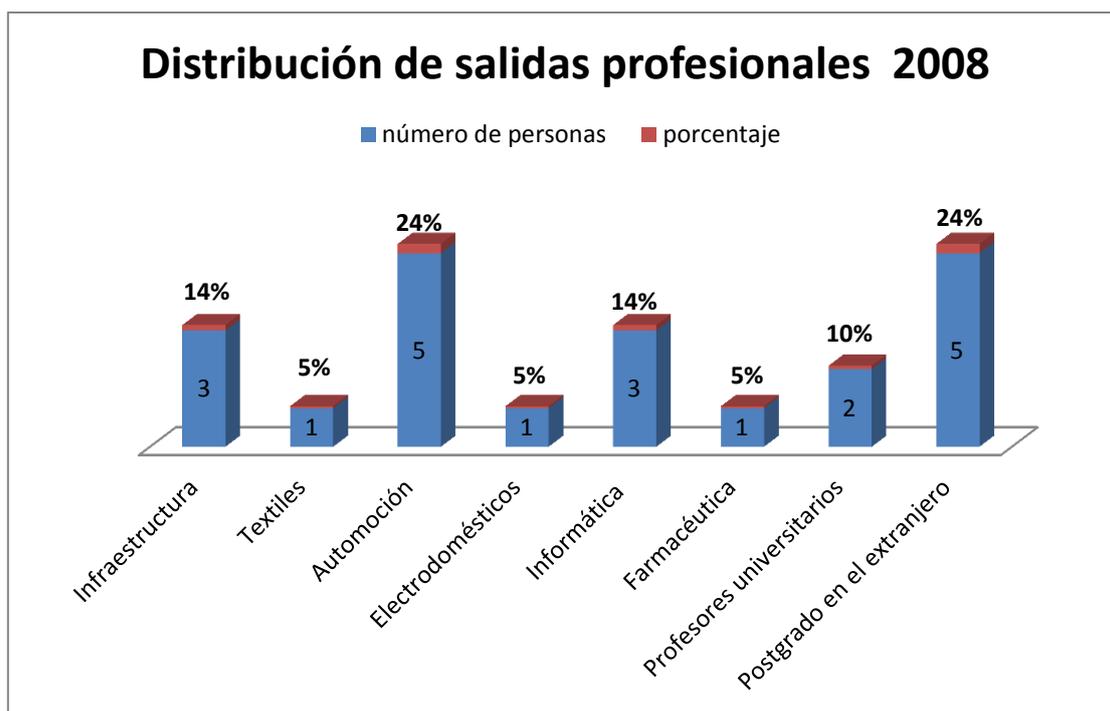


Gráfico 2. Distribución de salidas profesionales de los egresados de 2008 de SISU

En 2009, se graduaron 24 alumnos (véase el Apéndice VI). 11 trabajan en empresas. La mayoría de estas empresas son grandes compañías que se dedican a sectores como automoción, siderurgia y metalurgia, informática y telecomunicaciones, construcción, maquinaria y transporte. 2 trabajan como funcionarios en entidades municipales. Los 11 restantes optaron por dedicarse a la educación o por seguir formándose: 6 en estudios de postgrado (2 en China, 3 en España y 1 en Canadá) y 5 profesores de español (4 profesores universitarios frente a 1 de escuela de idiomas). La distribución la podemos ver en el Gráfico 3.

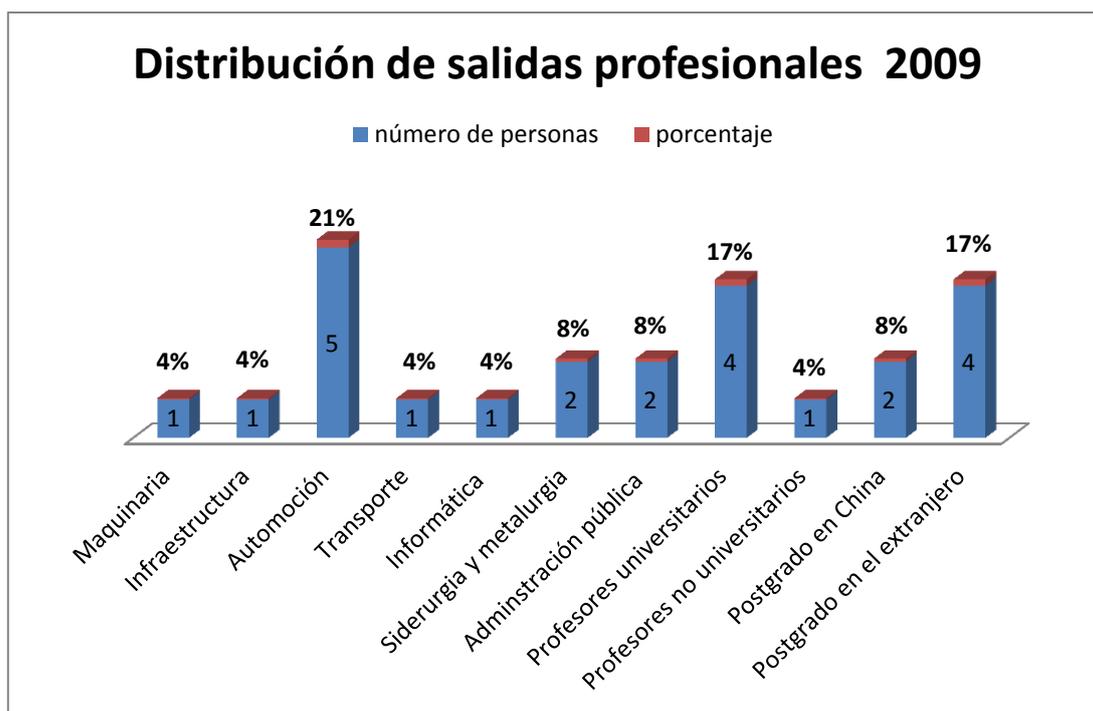


Gráfico 3. Distribución de salidas profesionales de los egresados de 2009 de SISU

Desde el año 2010, el número de los egresados ha aumentado más del doble que los años anteriores dada la ampliación de plazas a unas 50 por año.

En 2010, se graduaron 50 alumnos (véase el Apéndice VI). 24 de ellos, es decir, casi la mitad, optaron por trabajar en grandes empresas de sectores que hemos mencionado anteriormente y se han ampliado los ámbitos profesionales para incluir medios de comunicación (televisión y prensa), contabilidad, turismo y energías renovables. Dos optaron por trabajar en entidades del gobierno. Los 24 restantes se dedicaron a la educación y formación. 15 de éstos, eligieron realizar estudios de postgrado (uno en China frente a 14 en el extranjero) y 9 fueron profesores universitarios. En el Gráfico 4 podemos ver la distribución de los egresados entre diferentes sectores laborales. A partir de los datos de los que eligieron trabajar como profesores de español, se observa que la mayoría de las universidades que requieren profesionales ya no son especializadas en idiomas, sino en otras disciplinas y que ofrecen español como una asignatura optativa. En los años anteriores, se requerían más profesores en universidades especializadas en lenguas extranjeras. Eso se debe a la variación en la oferta de formación, que se distribuye entre estudios reglados, no reglados, diplomatura y licenciatura.

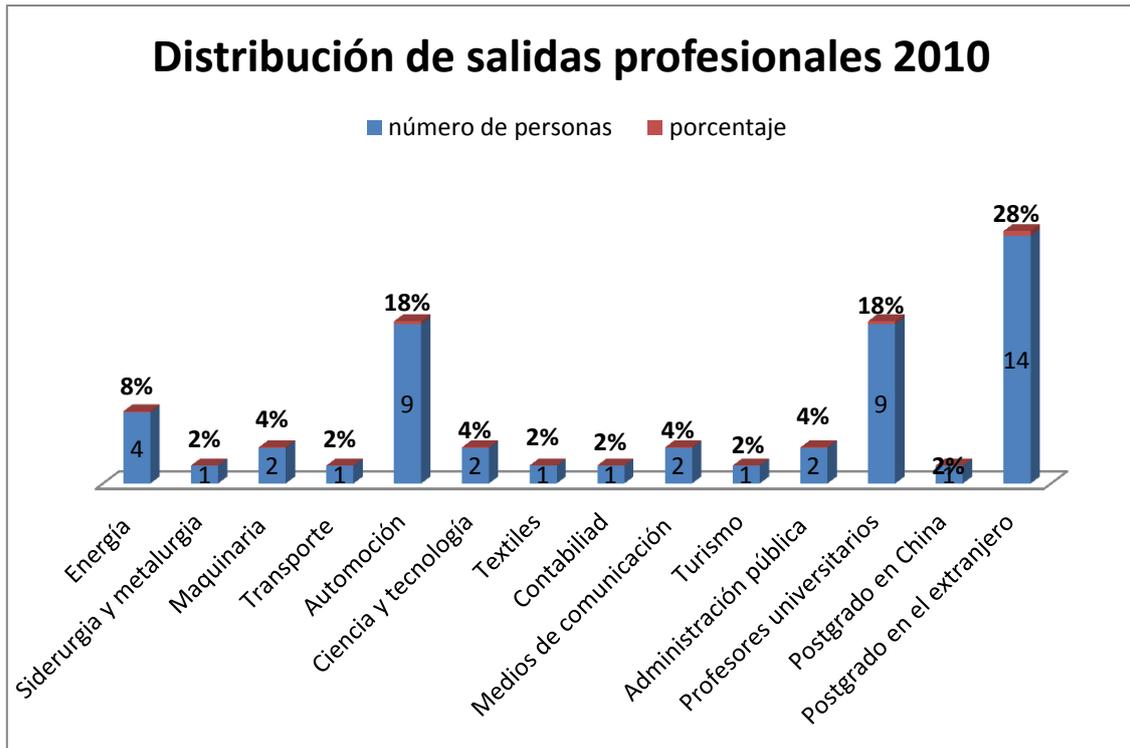


Gráfico 4. Distribución de salidas profesionales de los egresados de 2010 de SISU

En 2011, se graduaron 49 alumnos (véase el Apéndice VI). 35 optaron por trabajar en grandes compañías: energía (sobre todo, energías renovables), automoción, informática y telecomunicaciones, transporte, banca y maquinaria, que siguen contratando personal para sus mercados fuera de China. Nuevos ámbitos incluyen exportación e importación, consultoría, turismo, televisión, arte y cultura. 2 trabajaron en entidades del gobierno. 7 eligieron realizar estudios de postgrado fuera de China (la mayoría en España). 4 se dedicaron a la enseñanza de español en universidades y 1 en escuelas secundarias. La situación de la oferta en el ámbito de la docencia también está cambiando. La distribución de las salidas profesionales de los egresados se puede ver en el Gráfico 5.

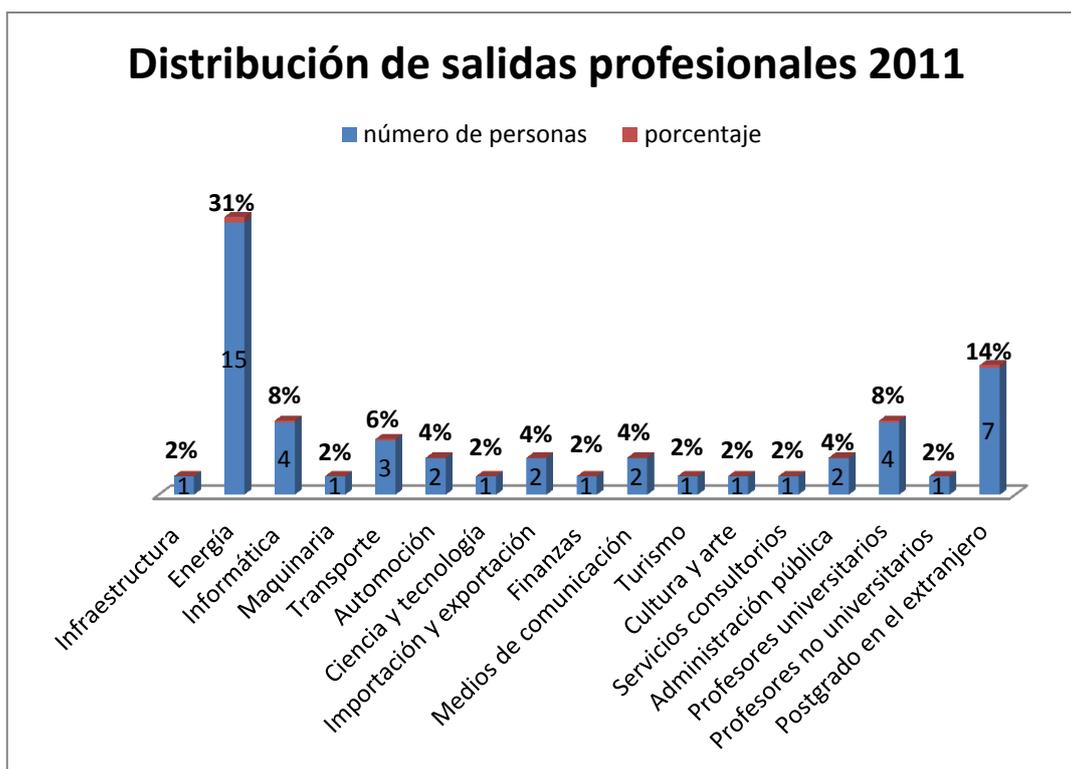


Gráfico 5. Distribución de salidas profesionales de los egresados de 2011 de SISU

Después del análisis anual de las salidas profesionales, se observa un crecimiento en el número de los egresados (de 19 a 49) desde el año 2007 a 2011. Se incrementa año tras año el número de egresados en la licenciatura en Filología Hispánica en SISU. Esta licenciatura es una de las especialidades más requeridas por los alumnos debido a la alta remuneración y la posibilidad de trabajar en compañías multinacionales así como a la existencia del pleno empleo para el 100% de los graduados gracias a la emergencia de pequeñas y medianas empresas en el mundo profesional sino-español. Las empresas son las primeras entidades en contratar a los profesionales de español. Han variado los sectores de las empresas con oficinas acreditadas en el extranjero o con negocios fuera de China: de sector secundario a terciario. Se amplían, de las grandes incorporaciones (principalmente de propiedad pública) de energía, infraestructuras, automoción, finanzas, siderurgia y metalurgia, maquinaria, informática y textiles, a empresas de medios de comunicación, administración pública, ciencias y tecnología, farmacéuticas, turismo y consultorías; muchas de ellas son pequeñas y medianas empresas privadas (véase el Apéndice VI). Ha variado la oferta de enseñanza del español, de estudios universitarios a secundarios, de formación reglada a no reglada, p.ej., los datos del año 2009 y 2011 demuestran que existe la necesidad de profesores no universitarios.

De los numerosos sectores hemos escogido los 10 más demandados en estos cinco años para ver la tendencia profesional. En el Gráfico 6, vemos que el sector de energía tuvo un porcentaje del 11% en 2007 (energía tradicional, petróleo), cayó en 2008 y 2009, volvió a subir en 2010, y en 2011 experimentó un gran incremento gracias al crecimiento de inversiones en empresas de energías renovables (hidroeléctrica). El sector de construcción e infraestructuras en el extranjero empezó a caer desde el 2008. El sector de automoción ocupa porcentajes elevados en casi todos estos años. El sector de la informática y telecomunicaciones parece caer en los últimos años, debido, posiblemente, a un mercado saturado por las dos únicas grandes compañías dominantes, Huawei y ZTE. Ha crecido la demanda de profesionales de español en instituciones no comerciales del sector de la política o la investigación.

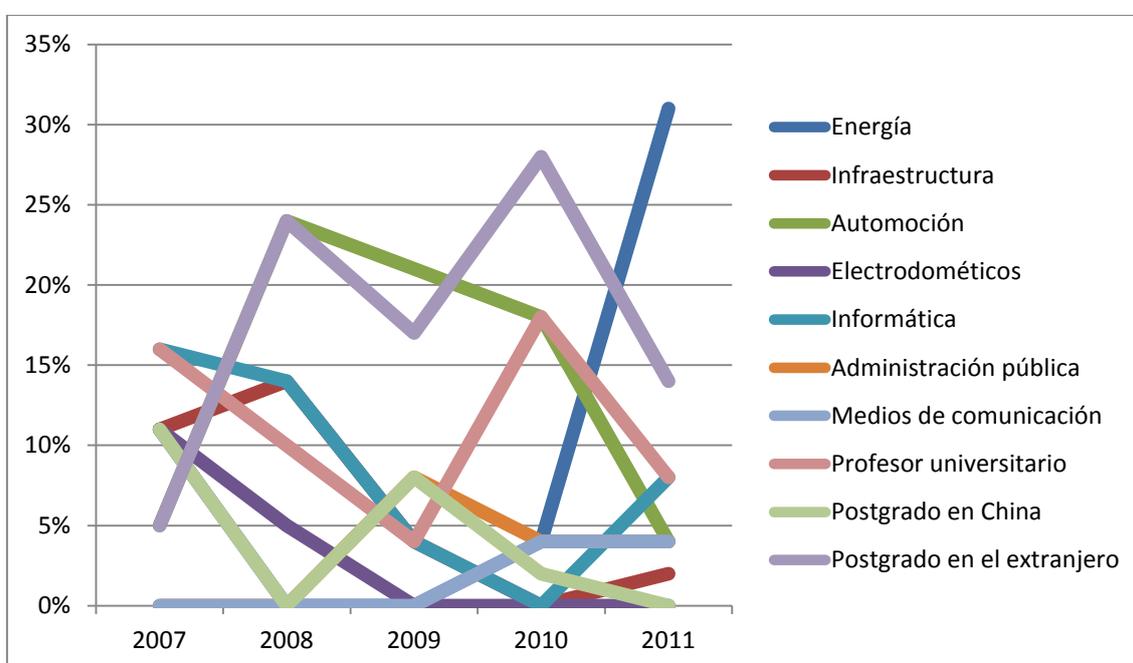


Gráfico 6. Tendencia de la distribución en sectores profesionales de 2007 a 2011

En el sector educativo ha habido una gran demanda de profesores, sobre todo universitarios. Eso se debe a la ampliación de los planes de estudios del español de las universidades en los últimos años, en consonancia con la creciente demanda del mercado. Esta ampliación consiste en el establecimiento de facultades de español para profesionales en esta especialidad, la creación de asignaturas optativas de lengua española para universitarios de otras carreras, la introducción de una segunda lengua extranjera en la educación primaria y secundaria y la creciente oferta en

formación no reglada. Esto promueve, y seguirá promoviendo, la creación de empleo en este sector, al tiempo que hace cada vez más necesaria la formación específica de los alumnos y la mejora en la formación de los docentes (estudios de postgrado especializados en traducción, en lingüística, en literatura y en la didáctica de lenguas).

En principio, casi la única vía que elegían los recién graduados era trabajar en sectores no docentes. En los últimos años, muchos de ellos han optado por realizar estudios postgrado. Vemos en el Gráfico 6 que, por un lado, no ha crecido el número de los que optaron por realizar estudios de postgrado en China y por el otro, se ha mantenido un crecimiento estable en el número de los que eligieron realizar estudios de postgrado en el extranjero. Esto se debe, tal como comentamos anteriormente, a que en China los estudios de postgrado relacionados con la lengua española tienen plazas muy limitadas y las universidades extranjeras en los últimos años han facilitado el acceso a alumnos chinos, p.ej., China y España firmaron en el año 2007 convenios bilaterales para la homologación y el reconocimiento de carácter académico y profesional que fue un gran estímulo para promover el estudio de alumnos chinos en España y viceversa. El crecimiento de estudios de postgrado mostrado por nuestros datos indica que los egresados demandan más formación profesional y al mismo tiempo demuestra que se ha elevado el nivel de vida de muchas familias, ya que son capaces de mandar a los hijos a estudiar fuera. Los egresados tienden, por un lado, a trabajar en grandes empresas que cuentan con oficinas fuera de China, atraídos por la elevada remuneración y, por el otro, tienden a dedicarse a la educación y formación universitaria. Esto conlleva mayores requerimientos en la formación profesional y, por tanto, en el nivel académico y docente a los profesores de español.

A partir de los datos de los egresados contestando a preguntas acerca de las tareas que realizan, parece que más de la mitad trabajan como traductores y/o intérpretes en empresas. Resulta obvio que existe un mercado creciente en el área de la traducción e interpretación entre el chino y el español, un mercado, que al igual que ocurre con el inglés se irá volviendo más exigente y progresivamente irá demandando una mayor calidad. Es por ello que, en nuestra opinión, es necesario fomentar los estudios de licenciatura y postgrado en traducción. En cuanto a la licenciatura, se necesita introducir la iniciación a la traducción profesional en cursos superiores; y en estudios de postgrado se recomienda ofrecer formación en la traducción especializada; al mismo tiempo, creemos que es necesaria la formación del profesorado en traducción.

Como nuestro objetivo en este trabajo consiste en diseñar una propuesta para enseñar la traducción inversa del chino al español en la licenciatura, nos interesa conocer la

demanda laboral del mercado de la traducción entre chino y español, especialmente, la traducción inversa, aspectos que desarrollaremos en los siguientes apartados.

10.2. La direccionalidad de la traducción en el mercado laboral

Para conocer más detalles sobre el mercado laboral de la traducción, diseñamos un cuestionario con 14 preguntas (cuantitativas y cualitativas) en chino y en español (véase el Apéndice VII). Nos interesa especialmente la posición de la traducción inversa en el desempeño real de la profesión.

Este cuestionario fue enviado a los 163 egresados entre los años 2007-2011 vía correo electrónico, foros de internet y Messenger, de los cuales recibimos 30 respuestas. El índice de retorno de los cuestionarios fue tan bajo fundamentalmente por que no pudimos conseguir datos de contactos individuales de estos egresados de la facultad, lo cual hace que nos limitemos a publicar el cuestionario en foros donde creemos que muchos están registrados y enviar a algunos con quienes tenemos contacto para que lo reenvíen a otros. No obstante, consideramos que esta información es muy significativa y aporta datos de gran valor para nuestro estudio. Hemos hecho un análisis de las respuestas y ahora presentamos los resultados pregunta por pregunta de manera cuantitativa y también cualitativa. Finalmente analizamos los resultados de manera global.

La pregunta 1:
Trabajo:
a. en plantilla
b. freelance
c. otros casos, especifica:

De los 30 encuestados, 29 (97%) trabajan en plantilla y uno (3%) como *freelance*. La demanda laboral viene más bien de entidades ofreciendo contratos, lo que también está dentro de la normalidad de la situación profesional en China.

La pregunta 2:
Si trabajas en una empresa, el nombre de la empresa es:
El sector de la empresa es:

Todos los encuestados han contestado a esta pregunta, indicando los siguientes sectores: educación y formación, importación y exportación, informática y telecomunicaciones, energía, ingeniería y construcción, administración pública, consultorías, automoción, metalurgia, servicios financieros y sanitarios. Observamos en el Gráfico 7 la distribución cuantitativa de las entidades donde trabajan los egresados. 63% son contratados por empresas y parece que la mayoría de las empresas se centran en el sector secundario. Una porción relevante (37%) de los graduados se dedican a la enseñanza del español por la necesidad de formar profesionales en la lengua española.

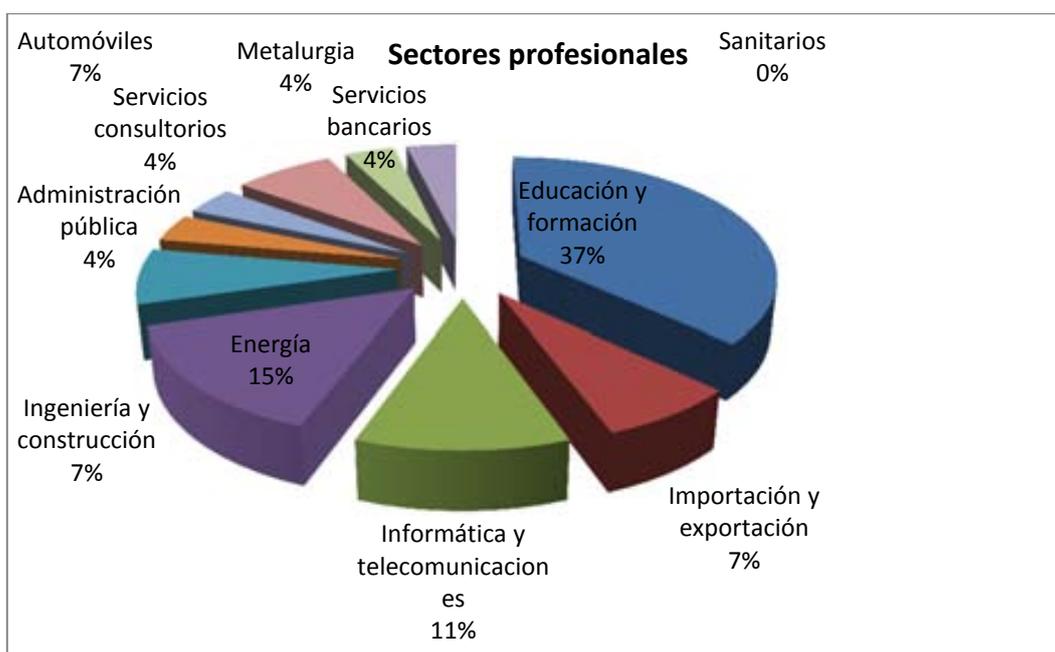


Gráfico 7. Sectores de las entidades donde trabajan los egresados

La pregunta 3:

¿Qué trabajos haces en la empresa? Indica el porcentaje.

- | | |
|--------------------------------|---|
| a. gestión y administración | % |
| b. traducción e interpretación | % |
| c. compra y venta | % |
| d. otros. Especifica | % |

29 encuestados han contestado esta pregunta sobre su trabajo concreto. En el Gráfico 8 observamos que el porcentaje de trabajo de traducción e interpretación ocupa el 28%; el de trabajo de gestión y administración un 19%; el de trabajo de compra y venta un 11% y otros contenidos un 42%. En este último bloque, muchos de los

sujetos han indicado que su trabajo consiste en dar clases de español. Eso es debido en parte a que un tercio de los encuestados (10 personas) se dedican a la educación y formación. Vemos que la traducción e interpretación ocupa casi una tercera parte de la tarea concreta que realizan estos egresados. El porcentaje no es tan elevado como los trabajos realizados por algunos típicos traductores o intérpretes profesionales en plantilla quienes quizá puedan dedicar su mayor tiempo encerrados en su estudio para hacer tareas de traducción o interpretación. Se debe tener en cuenta que el trabajo de traducción e interpretación realizado por nuestros sujetos suele desarrollarse en circunstancias variadas y flexibles, sobre todo, en cuanto a la labor de los que trabajan en empresas.

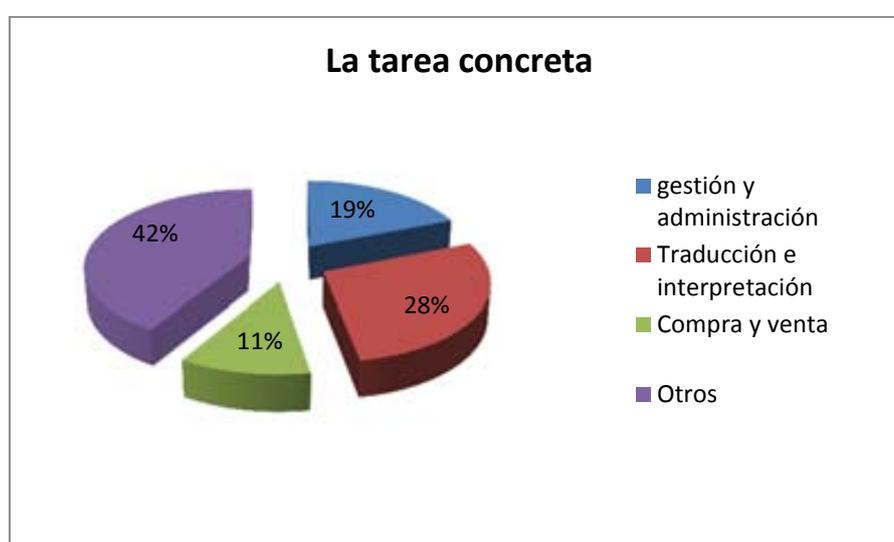


Gráfico 8. Distribución de tareas de los egresados

La pregunta 4:

En las traducciones que haces, las combinaciones lingüísticas son:

chino-español:	%
chino-inglés:	%
inglés-español:	%
otras, especifica	%

28 encuestados han contestado a la pregunta sobre las combinaciones lingüísticas en su trabajo de traducción. En el Gráfico 9 se ve que 77% traducen entre el chino y el español. 14% traducen entre el chino y el inglés; 8% entre el español y el inglés; 1% entre el chino y el portugués. La lengua española es la primera lengua extranjera en su

trabajo de traducción y la traducción entre chino e inglés y otras lenguas son casos puntuales.

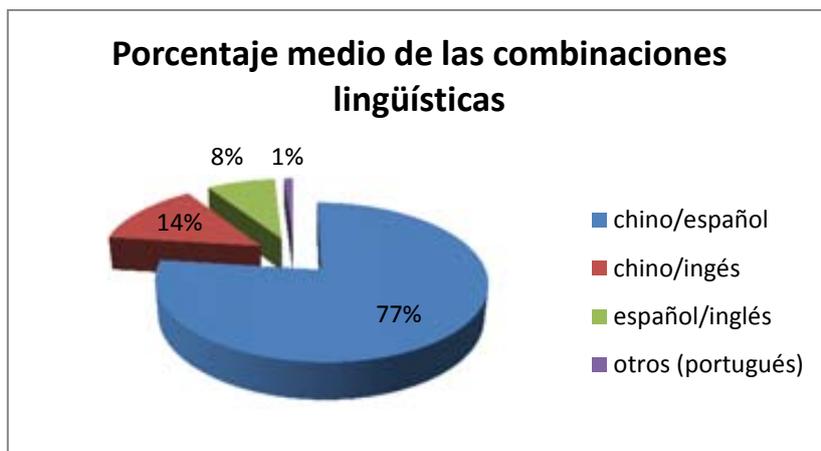


Gráfico 9. Combinación lingüística del trabajo de traducción

La pregunta 5:

En la combinación lingüística chino-español, los porcentajes de la traducción escrita y la interpretación son:

traducción escrita:	%
interpretación:	%

28 encuestados han contestado a esta pregunta sobre el porcentaje de su trabajo dedicado a la traducción y/o la interpretación con la combinación lingüística chino/español. En el Gráfico 10 vemos que el 58% corresponde a trabajo de traducción escrita y el 42% de interpretación. Parece que en el trabajo real la traducción escrita ocupa un 16% más de tiempo que la interpretación, lo que significa que el trabajo de interpretación ocupa un porcentaje considerablemente elevado y la competencia de la interpretación es casi tan importante como la competencia de la traducción escrita. Eso nos inspira en poner los ejercicios de interpretación en la formación de traductores, en nuestro caso, ejercicios de interpretación para enseñar la traducción inversa.

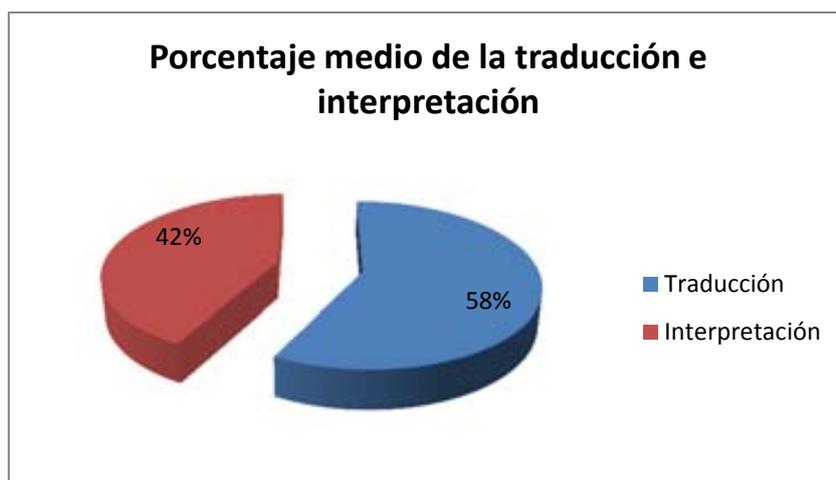


Gráfico 10. Porcentaje de traducción e interpretación

Pregunta 6:

En la traducción escrita, los porcentajes del español al chino y chino al español son:

traducción del español al chino:	%
traducción del chino al español:	%

27 personas han contestado a esta pregunta sobre la direccionalidad de la traducción entre el chino y el español. Observamos que, en el Gráfico 11, el 53% del trabajo es traducción directa y el 47% inversa. Eso demuestra que la traducción inversa es casi tan importante como la directa en el mercado de trabajo real. Existe de esta manera la necesidad de enseñar la traducción inversa del chino al español.

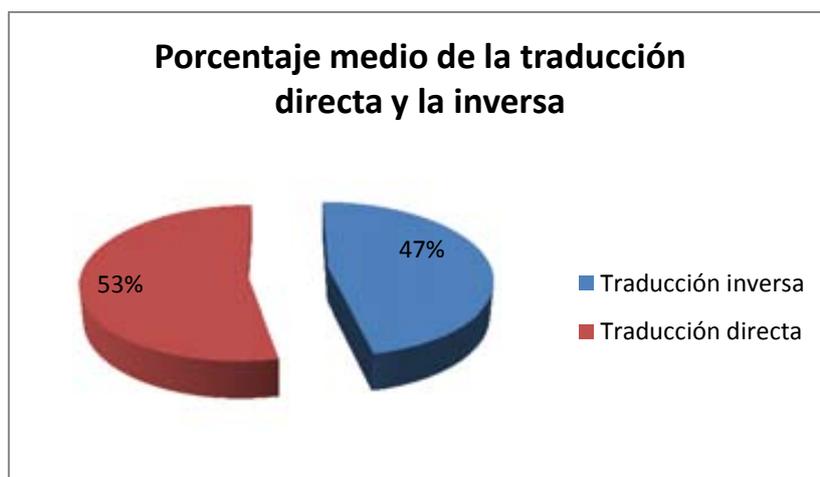


Gráfico 11. Posición de la traducción directa e inversa

Pregunta 7:

Los géneros textuales traducidos del chino al español son:

- | | | |
|------------------|---------------------------------|-----------------------|
| a. comerciales | b. científicos y técnicos | c. jurídicos |
| d. ensayos | e. publicitarios y divulgativos | f. literarios |
| g. audiovisuales | h. discursos | i. otros, especifica: |

28 encuestados han contestado a esta pregunta sobre los géneros textuales traducidos del chino al español (inversa). Se trata de una pregunta con múltiples opciones de la que se han obtenido 74 respuestas. Observamos en el Gráfico 12 que 19 de las respuestas, lo que representa un 25%, corresponden a la opción de géneros textuales económicos y comerciales, 12 (16%) científicos y técnicos, 11 (15%) jurídicos, 6 (8%) publicitarios y divulgativos, 5 (7%) literarios, 5 (7%) ensayos, 8 (11%) discursos, 0 audiovisuales (0%). 8 (11%) de las respuestas corresponden a la opción de otros géneros, indicando que se trata de presentaciones culturales, textos financieros y de ingeniería y noticias, correspondencia diaria, documentos diplomáticos, etc. Desde nuestro punto de vista, estos géneros indicados por algunos egresados, de hecho, pertenecen a algunos de los géneros que hemos puesto en las opciones y eso quizá refleja la falta de conocimientos de los egresados sobre los géneros textuales. Parece que los géneros económicos, comerciales y jurídicos predominan mientras que los textos literarios y ensayos no son muy frecuentes. Esto nos hace reflexionar sobre el contenido de la clase de la traducción inversa. A la hora de elaborar las actividades y ejercicios consideramos que se debe tener en cuenta la demanda real del mercado laboral.

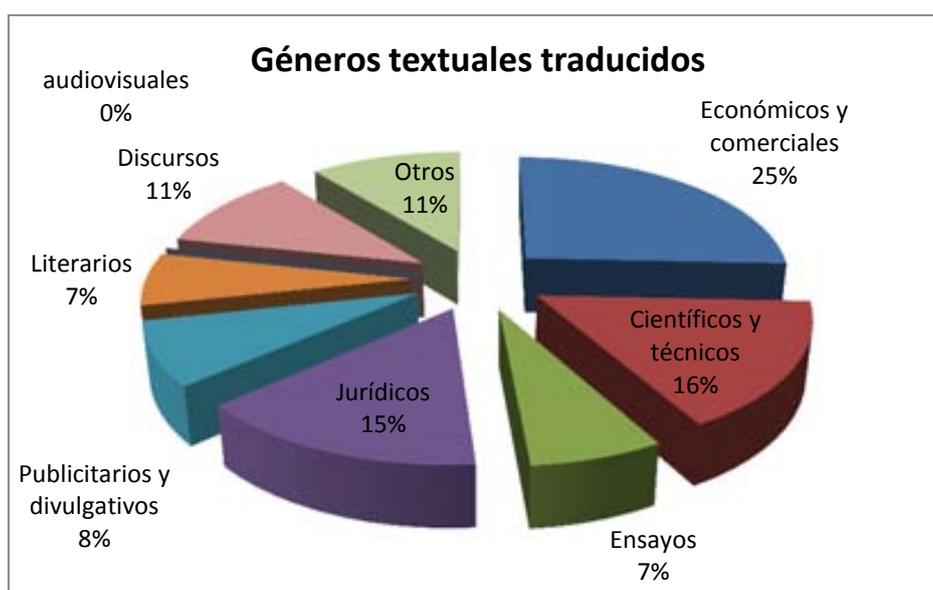


Gráfico 12. Géneros textuales traducidos

Pregunta 8:

Las traducciones del chino al español son:

- | | |
|------------------------|-------------------------|
| a. traducción completa | b. traducción selectiva |
| c. adaptación | d. otras, específica: |

A la hora de diseñar esta pregunta, hemos seguido la clasificación de Zhao (1999: 4), que divide las diferentes maneras de tratar el material a traducir (TO) por *quanyi* (全译), traducción completa; *zhayi* (摘译), traducción selectiva; y *bianyì* (编译), adaptación.

28 personas han contestado a esta pregunta. Se trata también de una pregunta con múltiples opciones. Vemos en el Gráfico 13 que las opciones de la traducción completa ocupan 54% y de la traducción selectiva 38%, de adaptación 5% y de otro tipo 3%. Es evidente que existe un porcentaje muy elevado de la traducción no completa (46%). Es decir, en la profesión real, el traductor muchas veces no necesita hacer una traducción completa, dependiendo de los encargos y la finalidad de la traducción. Es por ello que se necesitan otros métodos y estrategias de traducción aparte de la traducción literal o la traslación lingüística que predomina en las clases de traducción inversa en China.

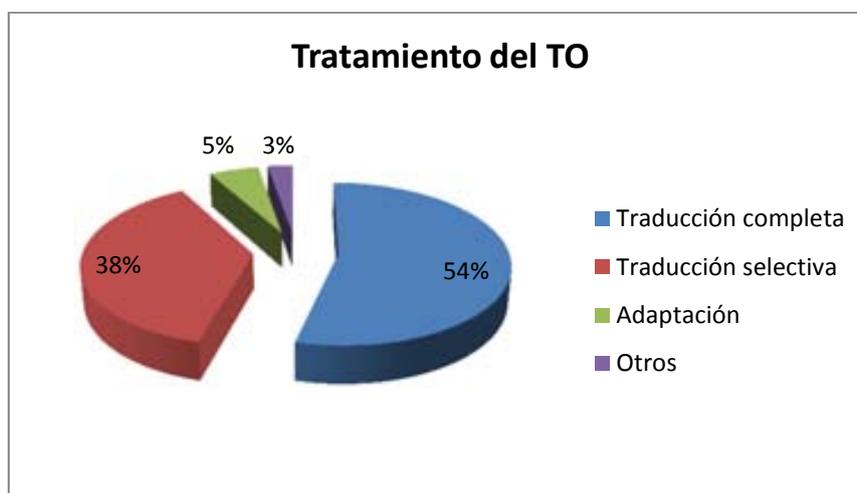


Gráfico 13. Maneras de tratamiento del TO

Pregunta 9:

En tu opinión, la traducción del chino al español es:

- a. más fácil que la traducción del español al chino

- b. más difícil que la traducción del español al chino
- c. igual de difícil que la traducción del español al chino

30 personas han contestado a esta pregunta sobre la comparación del grado de dificultad de la traducción directa y la inversa. Observamos en el Gráfico 14 que 15 encuestados, es decir, la mitad creen que la traducción inversa es más difícil que la traducción directa. A 11 personas (37%) les parece que la traducción directa es más difícil y cuatro personas (13%) piensan que las dos son igual de difíciles. Vemos que hay más encuestados que opinan que la traducción inversa es más difícil que la traducción directa, pero curiosamente la diferencia no es muy grande. Quizá eso se deba a que, por exigencias del mercado se traduce con mayor frecuencia a la inversa, lo cual hace que ésta parezca más habitual y aceptada en China que en Occidente.



Gráfico 14. Comparación del grado de dificultad entre la traducción directa y la inversa

Pregunta 10:

¿Trabajas en tándem? ¿La traducción al español la corrige algún nativo?

28 personas han contestado a la pregunta sobre si trabajan en tándem y si la traducción es corregida por algún profesional nativo. En el Gráfico 15 vemos que 27 personas (96%) han indicado que no trabajan en tándem, mientras que solamente una persona (4%) afirma trabajar en tándem. 15 personas (54%) han contestado afirmativamente a que sus traducciones son corregidas por algún nativo y 13 (46%) contestan negativamente a esta pregunta. Es decir, la mayoría no traducen en tándem

y casi la mitad tampoco cuenta con nativos para corregir sus traducciones. Eso quizá pueda confirmar que la mayoría de ellos no son traductores profesionales en plantilla que trabajan junto con otros compañeros y también puede demostrar que existe una cierta tolerancia en la corrección de estas traducciones inversas. O también puede ser simplemente un resultado conforme a la precariedad de profesionales en este sector.

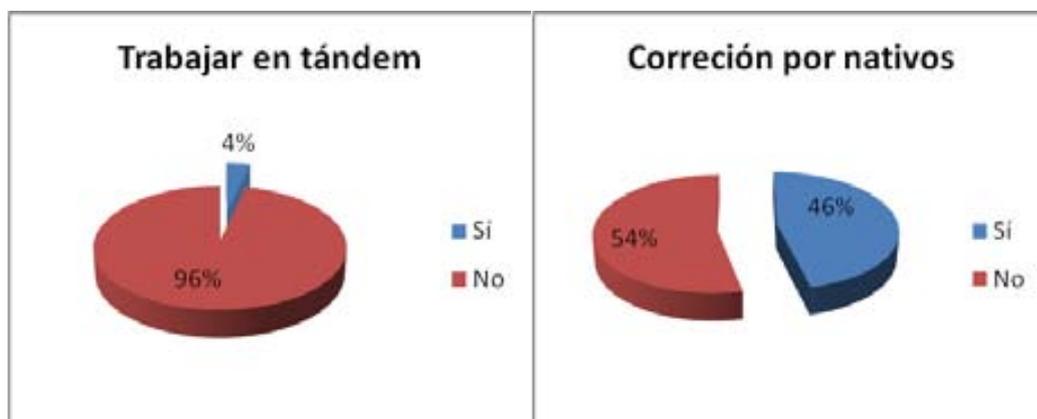


Gráfico 15. Forma de traducir

Pregunta 11:

¿Qué tipo de formación sobre la traducción del chino al español has recibido?

a. asignatura del chino al español de la carrera

b. otros, especifica (p.ej.: cursos, seminarios, maestrías, etc.):

30 sujetos han contestado a esta pregunta sobre la formación. En el Gráfico 16 observamos que 26 (84%) han indicado que han recibido formación en traducción inversa en la licenciatura. 1 ha recibido esa formación en la carrera y en estudios de postgrado. 3 han añadido otros tipos de formación: a través de una estancia en el país extranjero, recursos por internet y auto-aprendizaje. La mayor parte de ellos únicamente han recibido formación de traducción dentro de los estudios de Filología Hispánica. De hecho, estos filólogos recientemente licenciados que están traduciendo no han recibido la misma formación profesional que los traductores de otras lenguas en China (como el inglés en particular) ni que los traductores europeos en general; por otra parte, vemos que existe la necesidad de ofertas para la formación profesional de traductores y dentro del sistema educativo actual chino las clases de traducción (en nuestro caso, la traducción inversa) puede aportar una plataforma importante para esta formación.

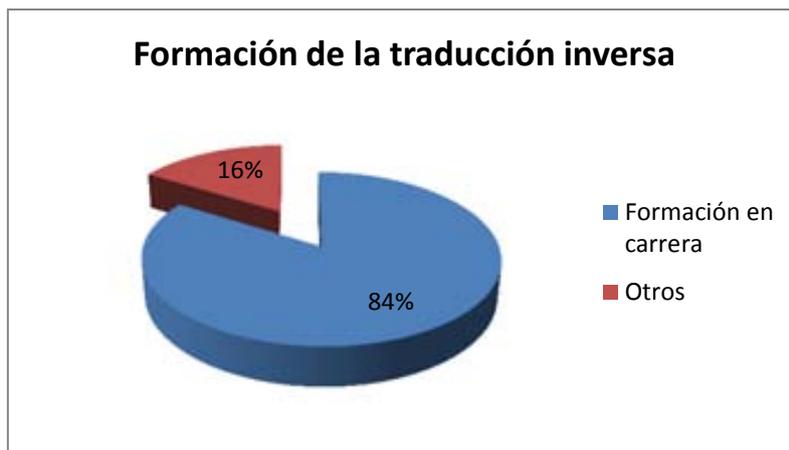


Gráfico 16. Formación de la traducción inversa

Pregunta 12:

¿Qué formación de la que has recibido te parece más útil para tu trabajo?

24 personas han contestado a la pregunta sobre qué tipo de formación les parece más útil para su trabajo. Se trata de una pregunta de contenido cualitativo y de respuesta abierta, es decir, los encuestados pueden responder libremente. Se puede observar en el Gráfico 17 que ocho (33%), una tercera parte de los encuestados, han indicado como la más útil la formación en conocimientos de áreas de especialización; 4 (17%) la formación en comprensión oral e interpretación; 3 (13%) la formación teórica; 3 (13%) la formación general de la carrera; 2 (8%) la traducción inversa. Otros aspectos de la formación indicados como más útiles son: traducción directa (4%), prácticas (4%), estudios de postgrado (4%) y conferencias (4%). Vemos que una proporción relevante de egresados piensan que los conocimientos de áreas de especialización les parecen los más útiles de todos los conocimientos recibidos en la licenciatura.

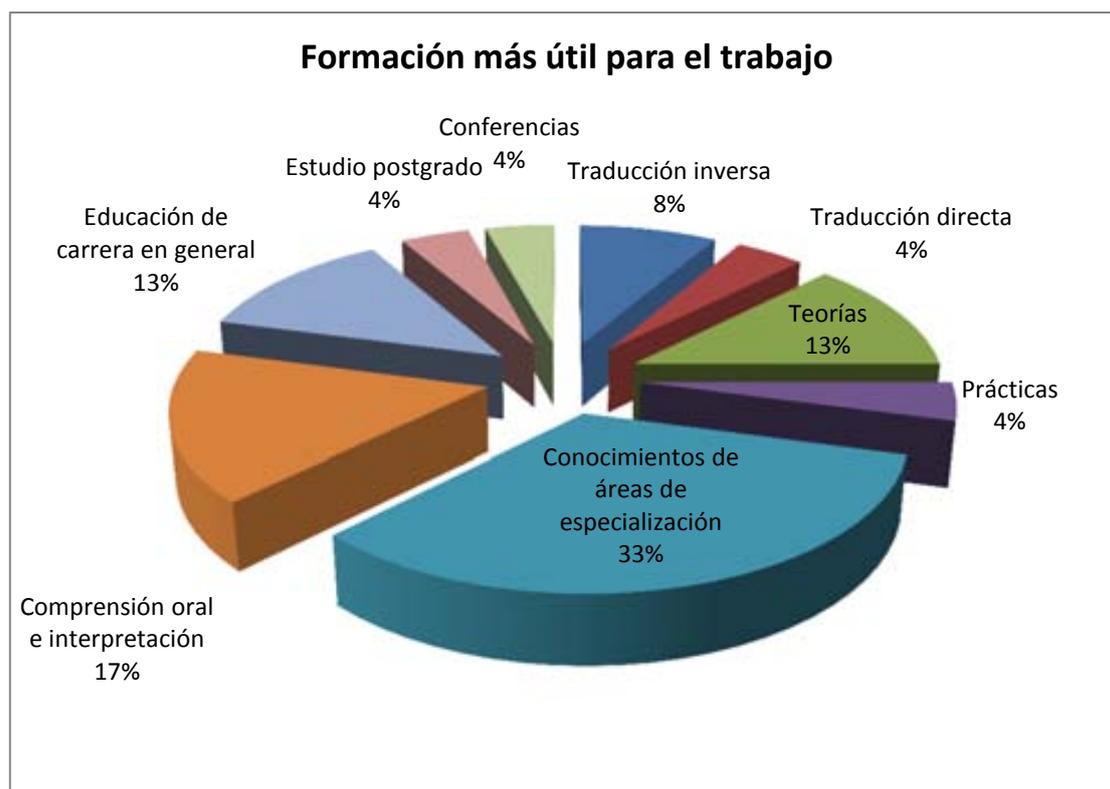


Gráfico 17. Formación más útil para el trabajo

Pregunta 13:

¿Qué tipo de conocimientos que no recibiste te serían útiles ahora?

29 personas han contestado a esta pregunta sobre conocimientos que no recibieron que les serían útiles ahora. También se trata de una pregunta de respuesta abierta. Vemos en el Gráfico 18 que 15 encuestados (52%) han respondido conocimientos de áreas de especialización; 4 (14%) han indicado traducción e interpretación profesional; 3 (10%), prácticas reales o semireales de traducción e interpretación y 3 (10%), estrategias y técnicas de traducción e interpretación; 4(14%) han elegido otros conocimientos tales como herramientas de traducción (software) y estudios de postgrado. Más de la mitad de los encuestados respondieron que los conocimientos de áreas de especialización que no recibieron en la licenciatura les serían útiles. Comparando esta pregunta con la anterior, vemos que, sin duda alguna, los conocimientos de áreas de especialización les parecen muy útiles a los encuestados en su trabajo real. Puede que haya formación en estos conocimientos en la licenciatura, pero no es suficiente.

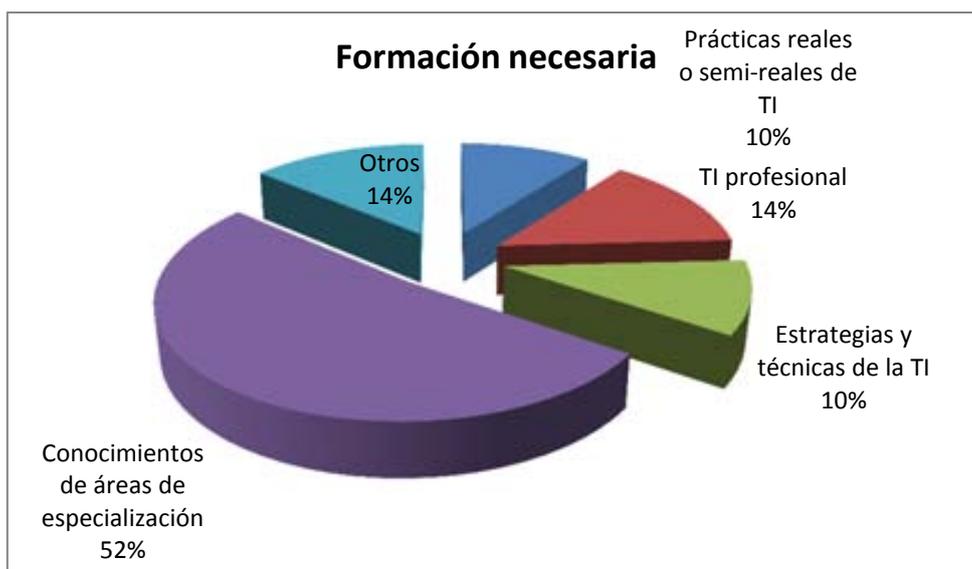


Gráfico 18. Formación necesaria en la licenciatura

Pregunta 14:

Los problemas de traducción que encuentras son:

- a. falta de formación en la traducción
- b. falta de conocimientos de las lenguas: chino y español
- c. falta de conocimientos de áreas de especialización
- d. falta de técnicas y estrategias de traducción
- e. otros, especifica:

29 personas han contestado a esta pregunta sobre los problemas que encuentran cuando traducen. Se trata de una pregunta con múltiples opciones. En el Gráfico 19 se observa que 36% han elegido falta de conocimientos de áreas de especialización; 23% falta de formación en traducción; 23% falta de técnicas y estrategias de traducción; 14% falta de conocimientos lingüísticos del chino y del español. 4% han elegido otros problemas indicados, tales como la traducción de referencias culturales y el manejo de conocimientos básicos de otros campos. Dan menos importancia a problemas derivados de falta de conocimientos lingüísticos del chino y del español. Podemos deducir que consideran que ya poseen una competencia lingüística suficiente para realizar su trabajo diario, sin embargo, encuentran más carencias en conocimientos de áreas de especialización, formación profesional en traducción así como técnicas y estrategias concretas de traducción. Esto hace que nos preguntemos si todavía es adecuado y necesario situar la traducción (inversa) dentro del desarrollo de habilidades lingüísticas y considerarla una de las herramientas para evaluar la

competencia lingüística en la lengua extranjera, tal como se está haciendo en la licenciatura de Filología Hispánica en China, ya que, de momento, es ésta la principal vía de formar traductores entre el chino y el español.



Gráfico 19. Problemas de traducción

10.3. Agencias de traducción

De los datos institucionales de los egresados (2007-2011) y los datos personales de los encuestados, observamos con sorpresa que ninguno trabaja como traductor o intérprete de plantilla en agencias de traducción. Sin embargo, pensamos que es interesante incluir información sobre este sector en nuestro estudio, porque a partir de nuestra experiencia y de los cuestionarios destinados a alumnos en formación obtenemos la información de que los filólogos y estudiantes de Filología Hispánica reciben encargos de las agencias. Puesto que consideramos que el punto de vista del empleador nos es útil, hemos diseñado un cuestionario (véase el Apéndice VIII) dirigido a las agencias para conocer mejor el mercado de la traducción, sobre todo de la traducción inversa del chino al español, así como la realidad de realización de este trabajo de traducción (especialmente, quiénes traducen y cómo traducen). Debido a mi experiencia personal como traductora (además de docente), creemos que muchos de los traductores entre el chino y el español trabajan a tiempo parcial en vez de a jornada completa. Y además, muchas veces los encargos pueden venir de agencias lejanas. Enviamos este cuestionario a unas veinte agencias, situadas en Chongqing y Chengdu (ciudades del suroeste de China, región en donde está la universidad SISU),

Beijing y ciudades costeras del este de China (Qingdao, Shanghai y Fuzhou) donde consideramos que se reúnen más agencias de traducción y se llevan a cabo más actividades con el extranjero que en otras ciudades, dada la existencia de más intercambios. Además, con algunas de éstas colaboro como traductora o intérprete desde hace años. Finalmente, tan solo recibimos respuestas de tres. Una en Chengdu, una en Qingdao y otra de Fuzhou. Son agencias nacionales de tamaño mediano dentro de la realidad china. Hemos intentado analizar estas respuestas sin pretender generalizar los datos, puesto que la muestra es pequeña.

Pregunta 1:

¿Cuáles son las combinaciones lingüísticas con las que trabajan?

inglés/chino: %

francés/chino: %

alemán/chino: %

español/chino: %

Italiano/chino: %

otras lenguas/chino: especifica la lengua y el porcentaje

Observamos que entre todas las combinaciones lingüísticas, la traducción chino/inglés ocupa más de 60% del trabajo. La traducción chino/español ocupa un 20%. Aunque las cifras pueden no ser muy representativas ya que con solamente tres agencias es difícil conseguir un resultado cuantitativamente representativo, podemos ver que la mayor combinación lingüística está en la traducción entre el chino y el inglés y la traducción entre el chino y el español ocupa una posición para nada desdeñable.

Pregunta 2:

¿Ha subido la demanda de la traducción entre el chino y el español?

En caso afirmativo, indique el porcentaje de aumento aproximado. %

Las agencias encuestadas confirman que han incrementado la demanda de la traducción entre el chino y el español con un aumento estimado de 10%. Con esta pregunta, hemos tenido la información de que ha aumentado la demanda de la traducción entre el chino y el español en los últimos años, lo cual está en sintonía con el aumento de la demanda general de profesionales con conocimiento de español.

Pregunta 3: ¿Cuáles son las nuevas lenguas emergentes en los últimos años?

Las nuevas lenguas emergentes indicadas por estas agencias son: español, ruso y vietnamita.

Pregunta 4:

En la combinación chino-español, ¿qué tipo de clientes suelen tener?

- a. empresas de los diferentes sectores
- b. instituciones gubernamentales
- c. instituciones educativas
- d. otros (especificar)

Pregunta 5:

En la combinación chino-español, ¿cuáles son los tipos de encargo que reciben?

- a. administrativos
- b. comerciales
- c. técnicos
- d. otros

En la traducción chino/español, los clientes suelen ser empresas de diferentes sectores. Los encargos de traducción se centran en géneros científicos y técnicos. Podemos imaginar que pueden ser empresas que no tienen contratados profesionales en la lengua española. Pueden ser empresas que todavía no tienen mercados estables abiertos a clientes hispanohablantes; también pueden ser empresas grandes que tienen empleados especializados en la lengua española, pero que suelen centrar su trabajo de traducción de comunicación diaria mientras que encargan tareas de traducción especializada escrita a agencias de traducción debido a diversos motivos, o simplemente por no poseer suficientes empleados con conocimientos del español.

Pregunta 6:

Los porcentajes de la traducción del español al chino y del chino al español son respectivamente:

español-chino:	%
chino-español:	%

La traducción inversa del chino al español ocupa un 60% y la directa 40%. Como en las otras preguntas anteriores, podemos confirmar que existe tanto mercado de la

traducción inversa como de la directa y el porcentaje de las direcciones pueden variar según los diferentes momentos y diferentes agencias.

Pregunta 7:

¿Quién traduce del chino al español?

- a. Traductores autónomos: profesores universitarios
- b. Traductores autónomos: estudiantes de Filología Hispánica
- c. Traductores autónomos: licenciados de Filología Hispánica
- d. Traductores plantilla (indique si cuenta con personas con el español como lengua materna)
- e. otros

Los traductores son principalmente traductores autónomos quienes trabajan a tiempo parcial (licenciados en Filología Hispánica). Aunque ninguna de estas agencias ha elegido estudiantes de Filología Hispánica, los datos de los alumnos recogidos más adelante revelan que algunos de ellos reciben encargos de traducción de las agencias. De hecho, están trabajando personas con niveles muy variados de experiencia como traductores en algunas agencias de traducción.

Pregunta 8:

¿Qué porcentaje de estos traductores tienen el español como lengua materna?

Pregunta 9:

¿Cuántos traductores tienen con esta combinación de lenguas?

Las agencias encuestadas no tienen traductores en plantilla con el español como lengua materna. Eso también es muy común en casi todas las agencias de traducción de tamaño mediano y pequeño. De hecho, en China, por un lado, existen numerosas agencias de traducción medianas y pequeñas y muchas de las pequeñas incluso muchas veces no pueden asegurar la calidad de su servicio, y por el otro, las grandes agencias internacionales son relativamente pocas.

Pregunta 10: ¿Le cuesta encontrar traductores profesionales con esta combinación?

Las agencias contestan que no es difícil encontrar traductores con chino y español, pero es difícil encontrar buenos traductores experimentados. Quiere decir que muchos de estos traductores no son profesionales dedicados exclusivamente a la traducción, sino que suelen dedicarse a otro oficio.

Pregunta 11:

¿Hacen revisión final? ¿Quién la hace? ¿Otro traductor? ¿Un corrector?

Pregunta 12:

Si hay revisión, ¿el corrector tiene como lengua materna el español? %

Algunas agencias tienen un corrector para hacer la revisión final y otras no. En las que no lo tienen, parece que la revisión la haga el mismo traductor. Ese resultado coincide con las respuestas de las preguntas anteriores de que no tienen traductores en plantilla y es difícil encontrar traductores experimentados. Por otra parte, también es un fenómeno bastante común en las agencias pequeñas y medianas, puesto que por motivos económicos y de costes sacrifican la calidad y profesionalidad del servicio.

Pregunta 13: En su opinión, el problema principal de la traducción del chino al español es:

Los problemas principales de la traducción inversa chino al español son: falta de profesionales nativos, expresión de diferencias culturales (diferentes formas de pensar), problemas de localización (español y cultura de la península y español y cultura de países latinoamericanos).

Debido a posibles fallos del diseño y envío del cuestionario obviamente no hemos conseguido resultados cuantitativamente muy representativos, es decir, las cifras que revela nuestro cuestionario sólo nos sirven como una referencia de algunos casos particulares. Pero una información hay que tener en cuenta: las agencias de traducción todavía no son, ni mucho menos, el destino más relevante para los licenciados en Filología Hispánica debido a la existencia de otras ofertas más atractivas y a la relativa poca cantidad de traducción de la combinación lingüística chino/español comparada con la de chino/inglés. También confirman la realidad de

que no todos los traductores/intérpretes profesionales trabajan en plantilla en las agencias de traducción, sobre todo en el caso de la traducción entre el chino y el español. La mayoría de los egresados de Filología Hispánica no reciben encargos directamente desde las agencias de traducción.

Capítulo 11. Sujetos en acción formativa: Alumnos y profesores de la clase de traducción inversa chino-español

En este capítulo nos centramos en dos diferentes sujetos de la acción formativa: los alumnos y los profesores, que en este caso, se trata de alumnos que están recibiendo clases de traducción inversa (chino-español) y el profesor que está impartiendo esta asignatura. Con el fin de obtener la información necesaria para nuestra investigación, hemos diseñado y presentado dos cuestionarios (véase el Apéndice IX y el Apéndice X) a los alumnos: el primero está destinado a conseguir datos básicos del alumnado, así como sobre sus conocimientos y experiencia acerca de la traducción en general y la inversa en particular; el segundo tiene por objetivo conocer los contenidos de la clase de traducción inversa desde la perspectiva de los alumnos, así como sus ambiciones profesionales y expectativas sobre esta asignatura. El segundo sujeto es el profesor que imparte la asignatura de la traducción del chino al español. Realizamos una entrevista (véase el Apéndice XI) con él para comentar lo que ocurre en esta clase desde su punto de vista, así como recoger información general sobre su experiencia y conocimientos sobre la didáctica de la traducción inversa. Finalmente, añadiremos nuestra experiencia de haber participado en la clase de traducción inversa como observadora.

11.1. Alumnos en acción: alumnos que reciben clases de traducción chino-español

11.1.1. Perfil del alumnado

El grupo de alumnos que recibe la asignatura de traducción chino-español está compuesto por estudiantes del tercer curso de licenciatura de SISU. Son en total 39 estudiantes que están en el segundo semestre del año académico 2010-2011. El manual utilizado es *El Nuevo Manual de la Didáctica de la Traducción del Chino al Español* de Zhao (1999/2010), el cual analizamos en la primera parte de la tesis. Otras asignaturas que reciben en este curso son: Español Superior (4 horas/semana), Redacción en español (2 horas), Audición de Radio Extranjera (2 horas), Español Turístico (2 horas), Lectura de Prensa (2 horas), Introducción a la Cultura Española (2 horas), Traducción Directa (2 horas), Interpretación (2 horas). El nivel de español de estos alumnos varía más o menos de B1 a B2, de acuerdo con los niveles

establecidos en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2002).⁵⁵ Antes de empezar la asignatura de traducción inversa, han cursado traducción directa (español-chino). Para estos alumnos la asignatura de traducción inversa dura 36 horas, aunque otros años puede variar, de 36 a 72 horas. Hemos distribuido los cuestionarios en el mes de junio, casi a final del curso, ya que, desde nuestro punto de vista, es cuando los alumnos cuentan con suficientes conocimientos como para opinar sobre la formación recibida en traducción del chino al español. Dado que 10 alumnos están de intercambio en universidades extranjeras en el momento de pasar las encuestas, finalmente contamos con un total de 29 sujetos.

11.1.2. Análisis de dos cuestionarios a los alumnos

Cuestionario 1. Información general sobre los conocimientos del alumno

Para este cuestionario hemos diseñado 14 preguntas destinadas a los alumnos que estaban recibiendo la asignatura de traducción inversa del chino al español. Con estas preguntas queremos obtener información básica sobre estos alumnos, así como sobre sus conocimientos en lo que a traducción se refiere. Gracias a la seriedad y dedicación de la mayoría de los 29 alumnos encuestados, hemos conseguido datos muy interesantes. Sin embargo, observamos que algunas de las respuestas no son muy coherentes, probablemente por problemas de comprensión, aunque las preguntas están realizadas en chino. Al mismo tiempo, reconocemos que algunas preguntas son un poco ambiguas y pueden desviar las respuestas de los encuestados.

Las preguntas del 1 a 6 del cuestionario 1 están destinadas a obtener una imagen general de la muestra, es decir, a conocer la información básica de nuestros sujetos. Aportan datos sobre la edad, el sexo, la lengua materna, la primera lengua extranjera, la segunda lengua extranjera y las otras lenguas extranjeras que conocen los encuestados.

Estos datos muestran que de los 29 encuestados el 59% (17) tienen 21 años, el 27% (8) tienen 20 años y el 14% (4) tienen 22 años. Vemos que no existen grandes diferencias entre las edades, pero sí con respecto al sexo: el 69% (20) de los estudiantes son mujeres y el 31% (9) hombres. Eso coincide con los estudios de

⁵⁵ Es un nivel que se ha calculado aproximadamente teniendo en cuenta que los alumnos de este curso con un nivel medio que se han presentado en este periodo a las pruebas de nivel B1 y B2 del Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE) las han aprobado. Consideramos que son datos extrapolables a la mayoría de los alumnos.

filología en otras lenguas en China, en las que tradicionalmente hay muchas más mujeres que varones.

En referencia a la lengua de los sujetos, 28 de los encuestados, es decir, la inmensa mayoría tienen el chino como lengua materna, ya que en China la lengua predominante en el sistema educativo es el *putonghua* (普通话), chino estándar. Pensamos que eso en gran medida también se debe a las políticas promovidas por el gobierno sobre el monolingüismo y monoculturalismo. Uno escogió el coreano, ya que posiblemente es de la etnia minoritaria coreana de China, si no se trata de un error.

Con respecto a las lenguas extranjeras que conocen, sobre la primera lengua que dominan, el 79% (23) han puesto el español como primera lengua extranjera y el 21% (6) de inglés, tal como se muestra en el Gráfico 20. Sobre la segunda lengua extranjera que dominan, el 66% (19) se han referido al inglés, el 27% (6) al español, el 3% (1) al francés y un 10% (3) no han optado por ninguna segunda lengua extranjera. Así pues, según nuestra encuesta, el español es la primera lengua extranjera de la mayoría de los alumnos. El hecho de que algunas respuestas no indiquen el español como primera lengua extranjera (21% pusieron el inglés) puede atribuirse a que los alumnos hayan clasificado estas dos lenguas según su diferente competencia actual (mayor en el caso del inglés y menor en el español); también existe la posibilidad de que haya habido una confusión con el término *erwai* (二外), segunda lengua extranjera. La formación obligatoria del inglés en la educación primaria y/o secundaria es posible que haga pensar al alumno que el inglés es su primera lengua extranjera por defecto debido a los conocimientos recibidos anteriores a los de otras lenguas, aunque quizá ahora tenga más competencia lingüística en estas otras.



Gráfico 20. Primera y segunda lengua extranjera

En el Gráfico 21 se observa que el 72% (21) afirma no tener un dominio de otras lenguas extranjeras. No obstante, hay una cuarta parte que domina otras lenguas: el 10% (3) conoce el francés, el 7% (2) el japonés, un 4% (1) el alemán, un 4% (1) el inglés y el 4% (1) el italiano.

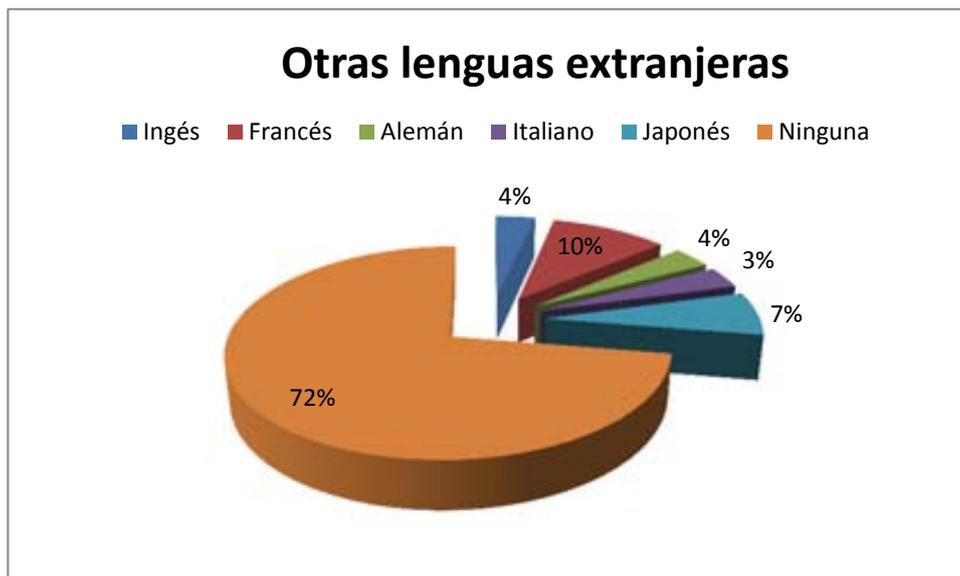


Gráfico 21. Otras lenguas extranjeras

Los datos de conocimientos de lenguas de los encuestados revelan dos realidades: por un lado, la mayoría de los estudiantes chinos de Filología Hispánica domina dos lenguas extranjeras: el español y el inglés; por otro lado, pocos alumnos tienen conocimientos de una tercera lengua (principalmente lenguas europeas) y la elección de estas terceras lenguas (francés, alemán, italiano, japonés, coreano, etc.) depende básicamente de las ofertas de la universidad. De esta manera, para nuestra enseñanza de la traducción inversa del chino al español, que definimos como traducción entre lenguas y culturas lejanas, la posible herramienta de documentación en una tercera lengua que comentamos anteriormente puede ser el inglés, ya que la mayoría de los alumnos poseen conocimientos de esta lengua y además existen más recursos para documentar en inglés gracias a su posición de *dayuzhong* (大语种), lengua grande o lengua mayoritaria, que consideramos como una lengua y cultura relativamente más cercanas a la lengua española y su cultura que la china.

A continuación, analizaremos pormenorizadamente las respuestas a las 7 preguntas restantes del cuestionario.

Pregunta 7: Vías de acceso a la SISU:

- Gaokao (高考), examen de ingreso a la universidad
- Baosong (保送), recomendado
- Otras. Especifica:

En China existen dos vías principales para entrar en la universidad: vía *gaokao* (高考), examen unificado nacional de acceso a la universidad recuperado en 1977; y vía *baosong* (保送), recomendado.⁵⁶ A través de esta vía alumnos destacados en algún campo cultural, físico o artístico, pueden ser recomendados por su instituto y admitidos por algunas universidades sin participar en el *gaokao*. En nuestro caso, los alumnos admitidos vía *baosong* serían los destacados en lenguas (chino e inglés) durante el bachillerato y el proceso de entrada en la universidad consiste en la selección previa realizada por el instituto correspondiente de bachillerato y posteriores pruebas de chino y/o de inglés de SISU. En el Gráfico 22 se observa que el 72% (21) de los alumnos ingresaron en la universidad a través del examen *gaokao* y el 28% vía *baosong*. Es decir, más de la cuarta parte de los encuestados ingresaron a la universidad vía *baosong*.

A nuestro entender, estos alumnos vía *baosong* posiblemente tienen más aptitudes en lenguas y son más flexibles en los métodos de aprendizaje de lenguas extranjeras, comparados con los alumnos vía *gaokao*, ya que éstos últimos tienen que preparar durante como mínimo tres años la prueba de inglés con los puntos evaluativos que siguen estrictamente métodos tradicionales y no comunicativos de enseñanza de lenguas. Además, debido al creciente mercado profesional relacionado con el español, todos los alumnos (vía *gaokao* y *baosong*) están altamente motivados. Sin embargo, por la misma razón de la garantía de futuras ofertas laborales, falta motivación para especializarse de manera autónoma en otros ámbitos que no sean la lengua española. Todo eso nos hace pensar que nuestra propuesta basada en enfoques comunicativos para enseñar la traducción ha de seguir una secuenciación progresiva bien diseñada para no causar grandes estragos en los alumnos y para que adquieran autonomía en el aprendizaje.

⁵⁶ Los requisitos de recomendación varían de un instituto a otro y los de admisión de las universidades también son diferentes, pero, casi todas las universidades suelen poner exámenes específicos propios como criterio de acceso. Aparte de los graduados del bachillerato, los licenciados del año también tienen la oportunidad de ser recomendados a ingresar en estudios de postgrado sin asistir al examen nacional de acceso a postgrado.

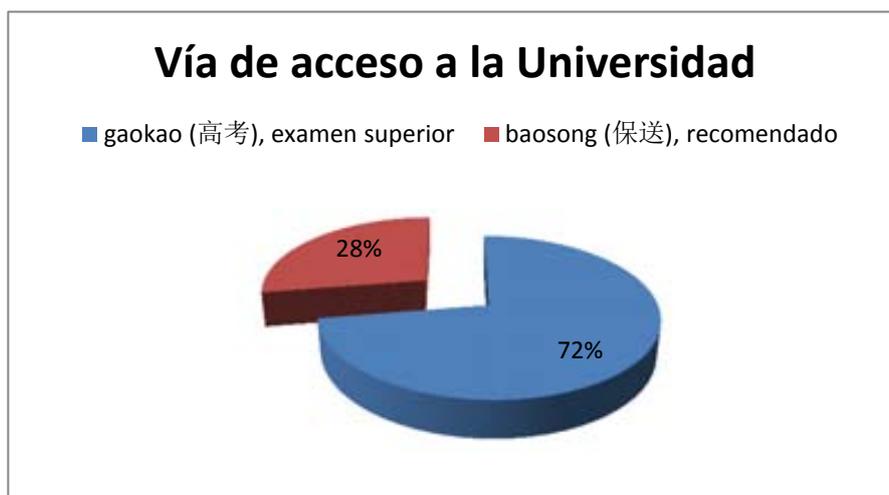


Gráfico 22. Vía de acceso a la universidad

Pregunta 8:

¿Empezaste a aprender español antes de entrar en la SISU?

Si la respuesta es afirmativa, pasa a la siguiente pregunta.

Pregunta 9:

¿Cómo aprendiste español?

- En el ámbito familiar. Especifica:
- En el ámbito académico. Especifica el tipo de estudios (secundaria, escuelas de Idiomas, universidad, etc.) y nivel.
- Durante estancias en el extranjero. Especifica el tipo y la duración total de las mismas.
- Autoaprendizaje. Especifica:
- Otros. Especifica

En el Gráfico 23 se observa que el 77% (21) de los encuestados afirman no tener experiencia previa en el aprendizaje del español antes de entrar en SISU, mientras que el 13% (4) sostienen que a través de los programas de intercambios educativos gubernamentales han pasado un año en Cuba antes de empezar las clases en SISU. El 7% (2) realizaron estudios previos de español en escuelas de idiomas y el 3% (1)

empezó a estudiar español a través del autoaprendizaje. Estos últimos casos no incluyen explicaciones específicas. En nuestra opinión, por un lado, el hecho de empezar la licenciatura con nivel cero de español implica que los alumnos contarán con poco tiempo para conseguir un alto nivel del español, por lo que se hacen necesarios unos métodos variados y eficaces. Por otro lado, la creciente apertura e intercambio de recursos pedagógicos con los países de habla española facilitan cada día más el aprendizaje del español como lengua extranjera. En este sentido, resulta más conveniente separar la didáctica de traducción (chino/español) de la enseñanza del español y tratarla con un enfoque independiente.



Gráfico 23. Experiencias previas del aprendizaje de español antes de entrar en SISU

Pregunta 10:

¿Has tenido alguna experiencia en el ámbito de la traducción fuera de la SISU?

- NO (Si la respuesta es negativa pasa a la pregunta 15)
- SÍ

Pregunta 11:

En caso de tener experiencia de traducción fuera de la SISU ¿de qué tipo es? (se puede elegir más de una opción):

- Encargos puntuales (amigos, empresas, etc.)
- Asignatura de prácticas (en el marco de la carrera)

Otros. Especifica:

En el Gráfico 24 se ve que la mayoría, un 72% (21), no tiene experiencia de traducción fuera de clase y que un 28% (8) sí la tienen: siete con algún encargo puntual y uno con ejercicios prácticos extra de autoaprendizaje. Vemos que ninguno ha elegido la opción de asignaturas de prácticas, lo que confirma la inexistencia de clases de prácticas reales o semireales de traducción. Sin embargo, casi una tercera parte (28%) de los alumnos tiene experiencias reales de traducción, que son principalmente encargos ocasionales por parte de las agencias de traducción. Aunque el cuestionario que habíamos realizado anteriormente sobre agencias de traducción no revela esta realidad, podemos confirmarla con estos datos de los alumnos del tercer curso (normalmente menos competentes que los del cuarto tanto en lengua como en traducción). Es decir, hay un sector de universitarios en formación que sí traducen de manera profesional, aunque ocasionalmente.

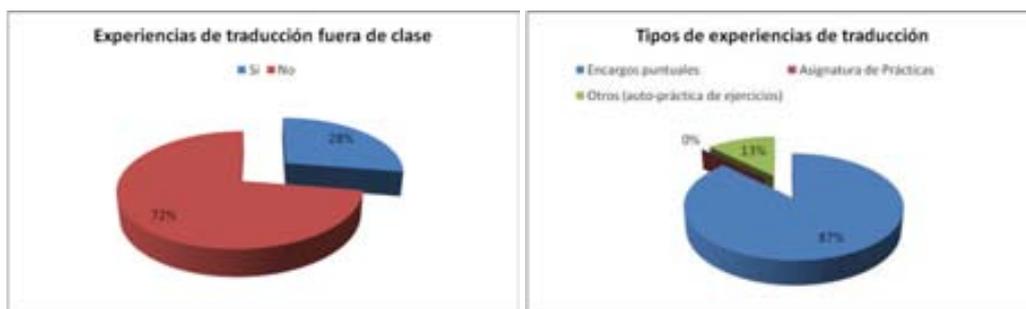


Gráfico 24. Experiencia en traducción y tipos

Pregunta 12: ¿Cuántas palabras tienen los textos que has traducido (fuera de la SISU) en total?

En el Gráfico 25 vemos las palabras traducidas fuera de SISU por el 28% de los encuestados que habían afirmado anteriormente tener experiencia previa: más de 10.000 (13%), 2.000- 10.000 (12%), menos de 2.000 (37%) y sin precisar (38%). Parece que las palabras traducidas por nuestros sujetos no son muchas. En nuestra opinión, eso se debe básicamente a que casi no tienen experiencia en traducción.



Gráfico 25. Palabras traducidas fuera de SISU

Pregunta 13: ¿De qué lengua a qué lengua has traducido (fuera de la SISU)?

Esta pregunta relacionada con la experiencia traductora previa de los alumnos es para conocer la direccionalidad y combinaciones lingüísticas de la traducción. En el Gráfico 26 los resultados son: español-chino (50%), chino-español (17%), inglés-chino (9%), chino-inglés (8%), español-inglés (8%) e inglés-español (8%). Vemos que en esos casos reales de traducción que han realizado en este periodo, traducen principalmente entre chino y español y hacen más traducción directa que inversa: traducción directa español-chino 50% e inglés-chino 9%, versus traducción inversa chino-español 17% y chino-inglés 8%. Este resultado puede denotar simplemente un caso particular de haber traducido más a la directa, o puede responder a la falta de seguridad de los alumnos a realizar traducciones inversas y la inseguridad de las agencias respecto su competencia traductora a lenguas extranjeras, debido al tópico de que la traducción inversa es más difícil que la directa, tal como vimos que confirman los egresados en el capítulo 10.



Gráfico 26. Direccionalidad y combinaciones lingüísticas de la traducción

Pregunta 14: Los textos que has traducido en directa (fuera de la SISU) son (se puede elegir más de una opción):

Pregunta 15: Los textos que has traducido en inversa (fuera de la SISU) son (se puede elegir más de una opción):

Las opciones de las preguntas 14 y 15 son:

- Literarios (p.ej. novela, poesía)
- Ensayo (p.ej. historia, arte)
- Textos divulgativos (p.ej. manuales de bricolaje, de cocina)
- Turísticos (p.ej. folletos, guías)
- Publicitarios (p.ej. folletos, anuncios)
- Audiovisuales (p. ej. doblaje, subtitulación)
- Comerciales (p.ej. cartas)
- Económicos (p.ej. informes presupuestarios, balances)
- Jurídicos (p.ej. sentencias, documentos notariales)
- Científicos (p.ej. de medicina, química)
- Técnicos (p.ej. de informática, ingeniería)
- Otros. Especifica:

Se ve en el Gráfico 27 que en la traducción directa los géneros textuales se distribuyen en los siguientes tipos: técnicos (31%), jurídicos (23%), comerciales (15%), turísticos (15%), divulgativos (8%) y literarios (8%). En la traducción inversa los géneros textuales se distribuyen en: técnicos (34%), comerciales (33%), divulgativos (22%) y jurídicos (11%). Parece que los géneros textuales traducidos al chino (traducción directa) son más variados que al español (traducción inversa), aunque en ambas direcciones predominan los textos técnicos. Ese resultado muestra en cierta medida cómo es el mercado de la traducción inversa por parte de las agencias de traducción. De hecho, la modalidad literaria en inversa es cero y no parece que coincida con la práctica real en clase y los ejemplos del manual de Zhao.

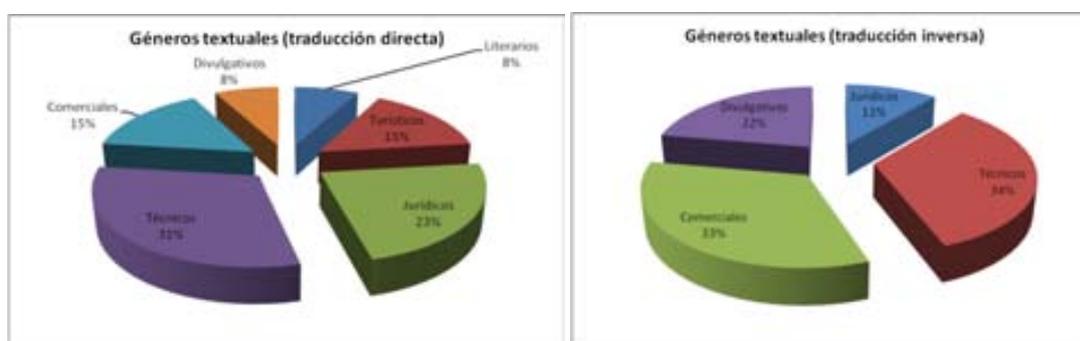


Gráfico 27. Géneros textuales de la traducción directa y la inversa

Questionario 2. Información sobre los conocimientos específicos de traducción y las expectativas del alumno

En este cuestionario hemos diseñado 15 preguntas destinadas a conocer los detalles acerca de las necesidades de los alumnos sobre la traducción inversa. Se puede observar que la mayoría de los encuestados han rellenado el cuestionario con dedicación, aunque también ha sido más complicado analizar este cuestionario que el anterior debido a muchos motivos, tales como: la falta de conocimientos por parte de los alumnos sobre la traducción general y la traducción inversa; algunos casos de despiste o malentendidos de los alumnos (p.ej., elegir una parte de las opciones diseñadas de grado de las preguntas en vez de poner los números de grado); el diseño de preguntas más detalladas (p.ej. los diferentes grados de cada opción); las carencias del mismo cuestionario como la poca precisión de algunas preguntas. Al analizar los resultados de los cuestionarios, hemos intentado examinar primero resultados cuantitativos y luego hacer una valoración cualitativa. A continuación,

analizaremos pregunta por pregunta el cuestionario propiamente dicho y finalmente presentaremos las conclusiones.

Pregunta 1: ¿Qué ambiciones profesionales tienes relacionadas con el español?

- Trabajar como traductor/a de español
- Trabajar como profesor/profesora de español
- Trabajar como guía turístico
- Trabajar como representante comercial
- Otros. Especifica:

Todos los encuestados (29) han contestado a esta pregunta sobre sus ambiciones profesionales. Se trata de una pregunta con múltiples opciones. En el Gráfico 28, observamos que el 37% han elegido la opción de profesor de español, un 20% optan por ser traductor/intérprete de español, un 20% por ser guía turístico, el 19% por ser representante comercial y el 4% han elegido otras ambiciones, pero sin indicar cuáles son. La profesión de profesor de español parece muy atractiva para los alumnos ya que ocupa un porcentaje superior a los de otras profesiones. Las profesiones de traductor, guía y comercial están bastante equilibradas.

Sin embargo, la realidad que revelan los datos de egresados demuestra que la mayoría de los graduados se dedican a trabajar en empresas, principalmente como traductores y/o comerciales, aunque es cierto que el sector educativo también está absorbiendo un número significativo de graduados en los últimos años. De hecho, según la experiencia de los graduados de cursos anteriores, los alumnos ya saben más o menos su posible destino profesional, pero, observamos que existe una distancia entre sus expectativas y el trabajo real.



Gráfico 28. Ambición profesional de los alumnos

Pregunta 2: En el caso de que quieras ser traductor/a de español, ¿en qué ámbito te gustaría trabajar?

- Ámbito comercial
- Ámbito diplomático
- Ámbito técnico y científico
- Ámbito literario
- Otros. Especifica:

Esta pregunta también tiene respuestas con múltiples opciones para saber cuáles son los ámbitos preferentes al ser traductor/intérprete. Se observa en el Gráfico 29 que el 56% ha elegido el ámbito comercial, un 22% literario, el 16% diplomático, tan solo un 3% técnico y científico y otro 3% de otros ámbitos sin indicar los detalles. Más de la mitad de los encuestados prefiere trabajar como traductor en el ámbito comercial. Es un resultado coherente con su opinión acerca de la utilidad de los textos comerciales que se detalla más adelante y también demuestra que los alumnos son conscientes de que si deciden trabajar como traductores suelen ser contratados en empresas donde necesitan contar con conocimientos especializados del ámbito comercial. Muy pocos eligen ámbitos técnicos y científicos, aunque algunas traducciones reales que hayan hecho sean de este ámbito. Para elaborar nuestra propuesta, creemos que es necesario no sólo tomar en cuenta la importancia del ámbito comercial, sino también entender a qué se refiere este ámbito, qué conocimientos específicos abarca e integrar

esa información junto con las informaciones aportadas por los egresados sobre la posición de conocimientos de ámbitos de especialización centrados en los mayores sectores profesionales.

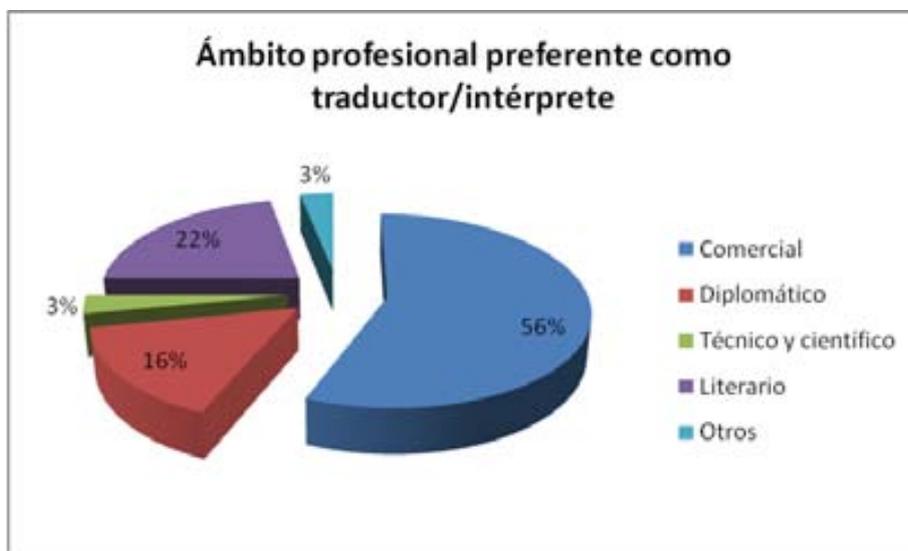


Gráfico 29. Ámbito profesional preferente como traductor/intérprete

Pregunta 3: ¿Cuál de las siguientes asignaturas consideras más útil? (Marca las casillas 1, 2, 3... desde la más útil a la menos útil para ti, siendo 1 la más útil).

Pregunta 4: ¿Cuál de las siguientes asignaturas crees que es más difícil? (Marca las casillas 1, 2, 3... desde la más difícil a la menos difícil para ti, siendo 1 la más difícil).

Las opciones de preguntas 3 y 4 son:

- Español Superior
- Redacción en español
- Audición de Radio Extranjera
- Español Turístico
- Lectura de Prensa
- Introducción a la Cultura Española
- Traducción inversa del chino al español
- Interpretación

Para las preguntas 3 y 4, hemos puesto todas las asignaturas que estaban recibiendo los alumnos encuestados durante el curso académico para que marcaran los grados de utilidad o dificultad de estas asignaturas para ellos (siendo 1 la más útil o difícil). En total son ocho asignaturas y ocho grados. La asignatura de traducción inversa ha sido también incluida.

Para la pregunta 3, 11 personas no han marcado el grado según el orden de utilidad de las asignaturas, solamente han seleccionado la traducción inversa como una de las tres asignaturas más útiles de las ocho sin especificar el grado de utilidad o poner orden solo una parte de las asignaturas. Por lo tanto, los resultados del grado de utilidad del Gráfico 30 se basan en el análisis de los 18 encuestados que sí han contestado esta pregunta. Se observa que entre todas las asignaturas la inversa se sitúa principalmente en grados 1, 2, 3 y 4, justo después de las asignaturas de español superior e interpretación.

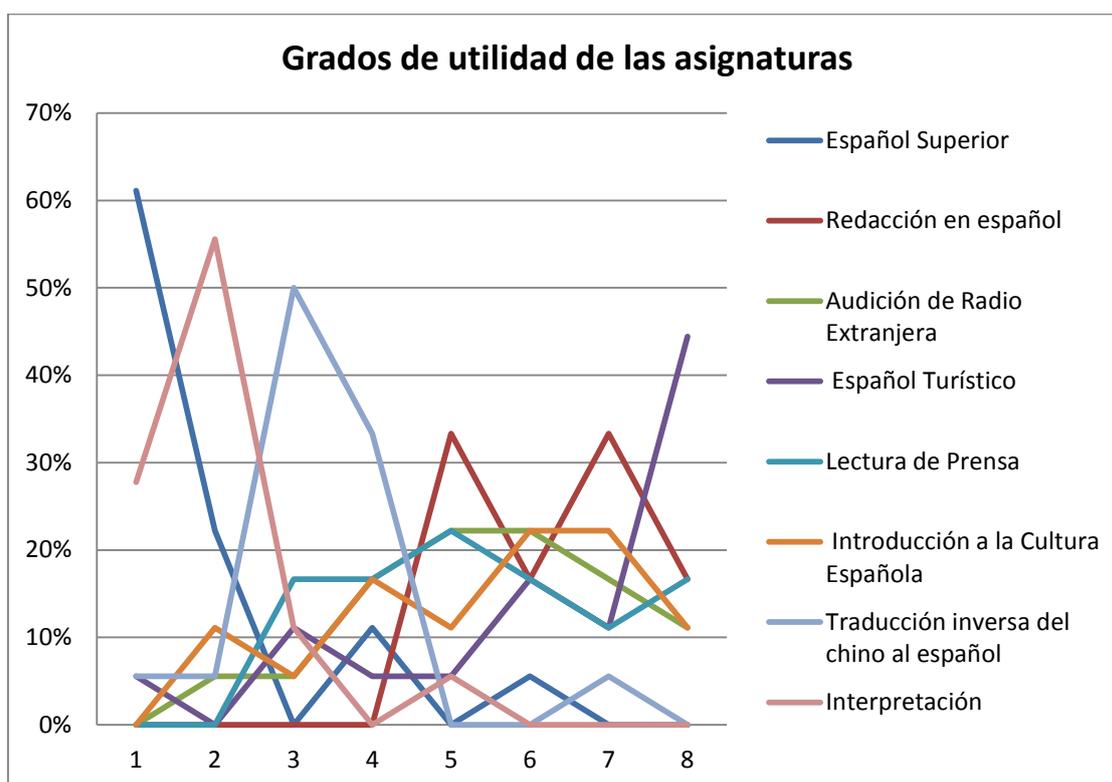


Gráfico 30. Grados de utilidad de la traducción inversa en opinión de los alumnos

Sobre el grado de dificultad de la traducción inversa, también existen 11 alumnos que no han marcado los grados según lo que pedimos. Así, los resultados del grado de dificultad del Gráfico 31 se basan en los 18 encuestados que sí contestaron. La

mayoría de los encuestados consideran la traducción inversa como una de las asignaturas más difíciles y la marcan con grados 1, 2 y 3.

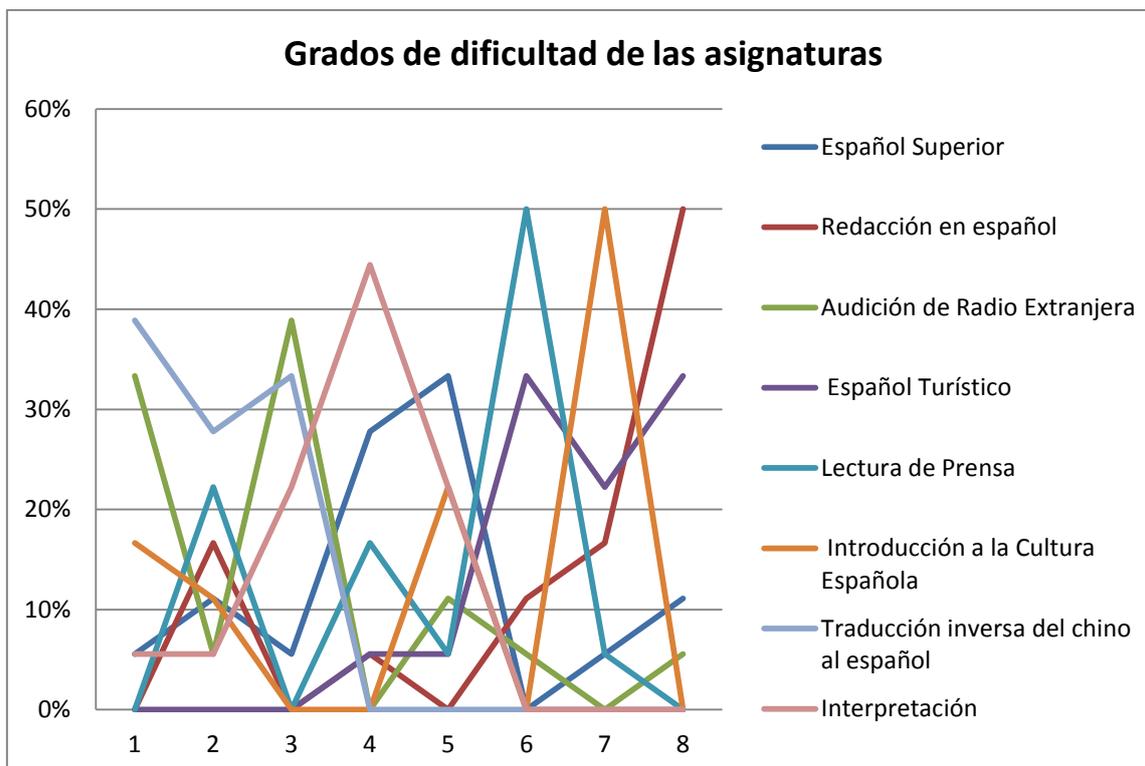


Gráfico 31. Grados de dificultad de la traducción inversa en opinión de los alumnos

A través de estas dos preguntas, observamos claramente la actitud y opinión del alumno ante la traducción inversa respecto a otras asignaturas: la traducción inversa es una de las asignaturas más útiles, al tiempo que es considerada como la más difícil. Este resultado es coherente con la actividad traductora real que realizan los alumnos y las opiniones de los egresados sobre la dificultad de la inversa. Al mismo tiempo, observamos que los alumnos en formación sienten mayor temor por la traducción inversa que los egresados.

Pregunta 5: ¿Cuántas horas más o menos dedicas a las asignaturas relacionadas con el español cada semana? ¿y a la traducción inversa del chino al español?

Esta pregunta está destinada a conocer las horas de estudio libre que cada uno dedica a las 8 asignaturas relacionadas con el español en general y a la traducción inversa en particular.

En el Gráfico 32 observamos que las horas semanales de estudio libre dedicadas a las 8 asignaturas son: entre 11 a 20 horas un 41% y entre 21 y 30 horas un 31%. Los que estudian menos de 10 horas o más de 30 horas son pocos. Los que estudian de 11 a 30 horas representan a la mayoría de los encuestados. El tiempo medio dedicado a cada asignatura de los que dedican de 11 a 20 horas es de 1.4-2.5 horas y el de los que dedican de 21 a 30 es de 2.6 a 3.8 horas. Al mismo tiempo, vemos que las horas de libre estudio dedicadas a la traducción inversa, por una parte, se centran en las horas 1.4-2.5 (41%), coincide con el resultado de que el 41% de los encuestados dedican una media de 1.4-2.5 horas a cada asignatura; por otra, el 24% dedican 3.9 a 5 horas a la traducción inversa, mientras que un 31% dedican una media de 2.6-3.8 horas a cada asignatura. Creemos que este resultado también confirma la inseguridad que sienten los alumnos ante la inversa, factor que ya hemos analizado anteriormente. Es decir, para los alumnos, la traducción inversa es útil y difícil. Es posible que por eso le dediquen más horas que al resto de asignaturas.

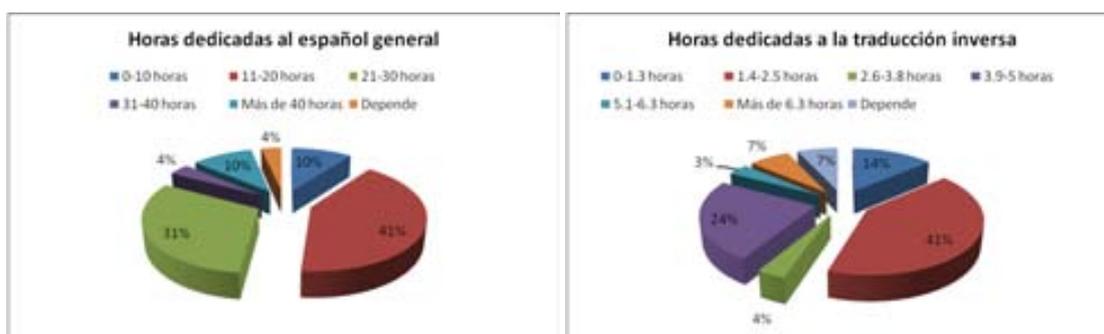


Gráfico 32. Horas de estudio libre dedicadas al español en general y a la traducción inversa

Para la asignatura de traducción inversa, los alumnos utilizan el manual de Zhao, citado anteriormente, y hemos diseñado dos preguntas destinadas a conocer la opinión de los alumnos respecto a este manual.

En la pregunta 6 pusimos seis opciones sobre qué aspectos se pueden trabajar mejor con este manual. Además pedimos a los alumnos que evaluaran el aspecto que más han trabajado del manual del 1 al 8, de más a menos trabajado.

Pregunta 6: ¿Qué es lo que más has aprendido con El Nuevo Manual de la Didáctica de la Traducción del Chino al Español. Evalúa en las casillas, del 1 al 8, el aspecto que más has trabajado con el manual anterior.

- Vocabulario
- Gramática

- Cultura
- Cómo traducir
- Cómo comunicar en español
- Otros. Especifica:

En cuanto a esta cuestión, existen algunos casos que seleccionaron el valor sin poner el orden y otros que no han marcado el valor. Después de comparar las respuestas de cada valor, comprobamos 17 respuestas que han contestado a esta pregunta según lo que pedimos. Los resultados mostrados en el Gráfico 33 sobre qué aspecto se ha trabajado más en el manual de Zhao se basan en estas 17 respuestas.

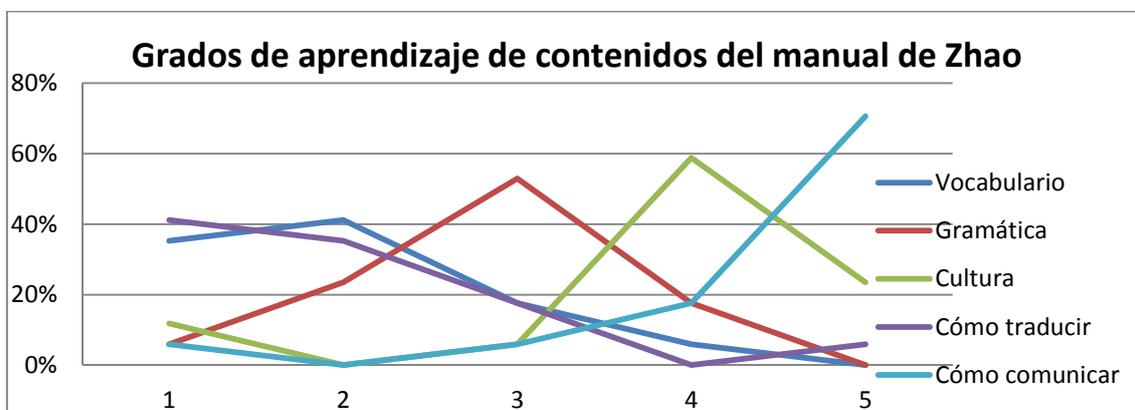


Gráfico 33. Grados del aprendizaje de contenidos del manual de Zhao

Vemos que los contenidos más aprendidos del manual de Zhao seleccionados por los alumnos son por orden los siguientes: vocabulario, cómo traducir y gramática; mientras que, la cultura y cómo comunicar en español son temas menos tratados por estos alumnos en el manual. Es interesante observar estos resultados ya que nos muestran las creencias de los alumnos chinos con respecto a la traducción. Para ellos, la respuesta a «qué es traducir» consiste básicamente en la adquisición de vocabulario y gramática, al mismo tiempo, refleja que, lo que entienden los alumnos por «cómo traducir» no es lo que nosotros entendemos, o mejor dicho, no coincide con las ideas ampliamente aceptadas en Occidente, tales como «la traducción es comunicación» y «traducir es traducir cultura».

Pregunta 7: ¿Qué es lo que no te gusta de este manual (se puede elegir más de una opción)?

- No es práctico.

- No es comunicativo.
- Faltan nuevos materiales.
- Es mecánico.
- Otros. Especifica:

A través de esta pregunta con múltiples opciones de respuesta, nos interesaba conocer las opiniones de los alumnos sobre los defectos del manual de Zhao. En el Gráfico 34 mostramos los resultados siguientes: un 33% afirma que faltan nuevos materiales, mientras que en proporciones similares afirman también que es mecánico (23%), no es comunicativo (22%) y no es práctico (22%). Así pues, la falta de nuevos materiales es el defecto que más preocupa a los alumnos. Desde nuestro punto de vista, este resultado es coherente con su necesidad de adquisición de vocabulario mediante materiales nuevos y actuales.



Gráfico 34. Opiniones sobre el manual

Pregunta 8: ¿Cuál de los siguientes contenidos te parece más importante tratar en la clase de traducción inversa?

- Adquisición de vocabulario
- Conocimientos de sintaxis
- Cómo comunicar en español
- Estrategias y técnicas de la traducción
- Practicar la traducción

Otros. Especifica:

El objetivo de esta pregunta es conocer qué piensan los alumnos sobre el contenido más importante a tratar en la clase de la traducción inversa. En el Gráfico 35 observamos que un 40% prefieren trabajar las estrategias y técnicas de la traducción, al 19% les interesa practicar la traducción, un 17% quiere trabajar conocimientos de sintaxis, el 12% adquisición de vocabulario y un 12% cómo comunicar en español. Ninguno de los encuestados ha ofrecido ninguna nueva opción con respecto al contenido. Como se observa, la opción “Cómo comunicar en español” es la menos popular entre los alumnos, y de esta manera concuerda con los resultados observados previamente: dentro de las creencias de los estudiantes chinos sobre la traducción, la traducción no se concibe como una forma de comunicación.

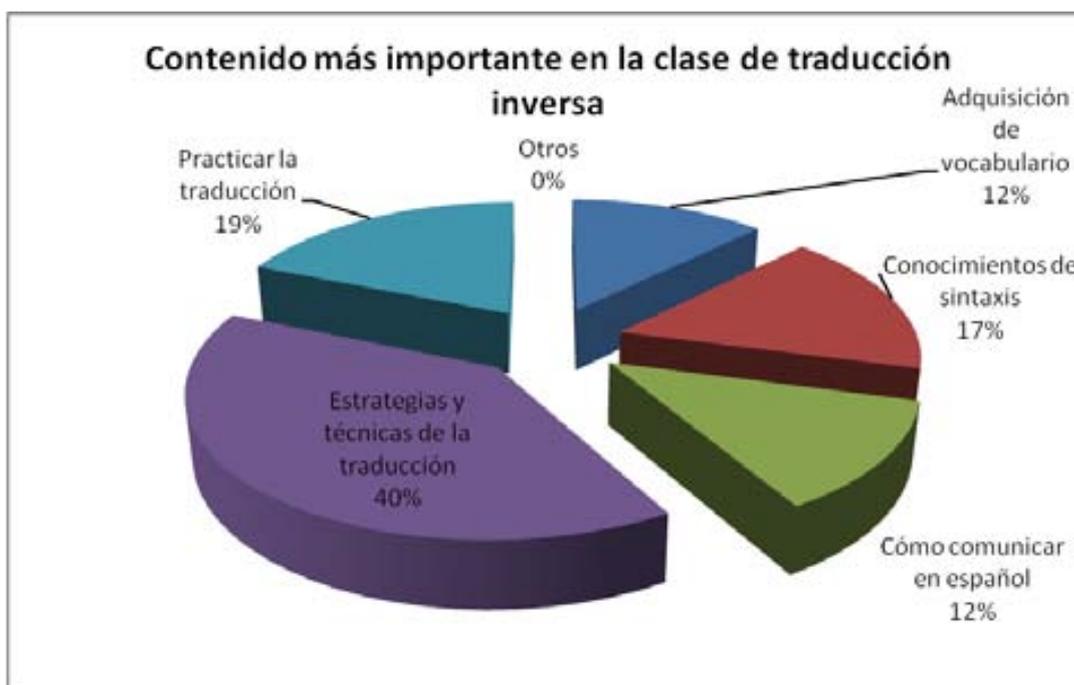


Gráfico 35. Contenido más importante en la clase de traducción inversa

Pregunta 9: ¿Te parecen suficientes los ejercicios de traducción que has hecho dentro y fuera de clase?

Sí

No

Sobre la pregunta de si creen que han hecho suficientes ejercicios de traducción inversa dentro y fuera del aula, vemos que un 83% (25) de los alumnos niegan esta opción, mientras que el 17% (4) que afirman haber trabajado suficientes ejercicios. Este dato revela múltiples hipótesis: los alumnos no cuentan con suficientes horas y ejercicios en clase, no hacen suficientes ejercicios fuera de clase (no buscan otros recursos o el profesor no manda suficientes deberes), hacen suficientes ejercicios pero siguen pensando que son pocos debido a la inseguridad que les causa realizar traducción inversa. Esta última posibilidad puede ser confirmada por nuestro análisis anterior que demuestra que los alumnos dedican gran parte de su tiempo a la traducción inversa. A nuestro entender, aunque la cantidad de ejercicios efectivamente es importante, lo más importante es la calidad, que desde nuestro punto de vista para por ofrecer una tipología variada de ejercicios basados en métodos comunicativos para fomentar la competencia traductora.

Pregunta 10: Tipo de ejercicios de traducción que facilita el profesor (Marca del 1 al 8, de mayor a menor cantidad):

- Palabras
- Frases
- Oraciones
- Textos sin contexto
- Textos en contexto
- Otros. Especifica:

Esta pregunta contiene seis opciones sobre los tipos de ejercicios de traducción que asigna el profesor y alberga una ambigüedad: nuestra pregunta en chino (*Los ejercicios que facilita el profesor consisten en...* [老师布置的翻译练习主要是.....]) puede inducir a los alumnos a pensar que son «ejercicios para realizar fuera de clase». Esto hace que no consigamos la información que necesitábamos, pero nos sirve para ver los tipos de ejercicios que asigna el profesor como deberes fuera de clase, resultado que también vamos a confirmar más adelante a través de la entrevista realizada con el profesor.

Nueve personas han seleccionado las opciones sin especificar el grado. Los resultados en el gráfico 36 están basados en las 20 respuestas completas.

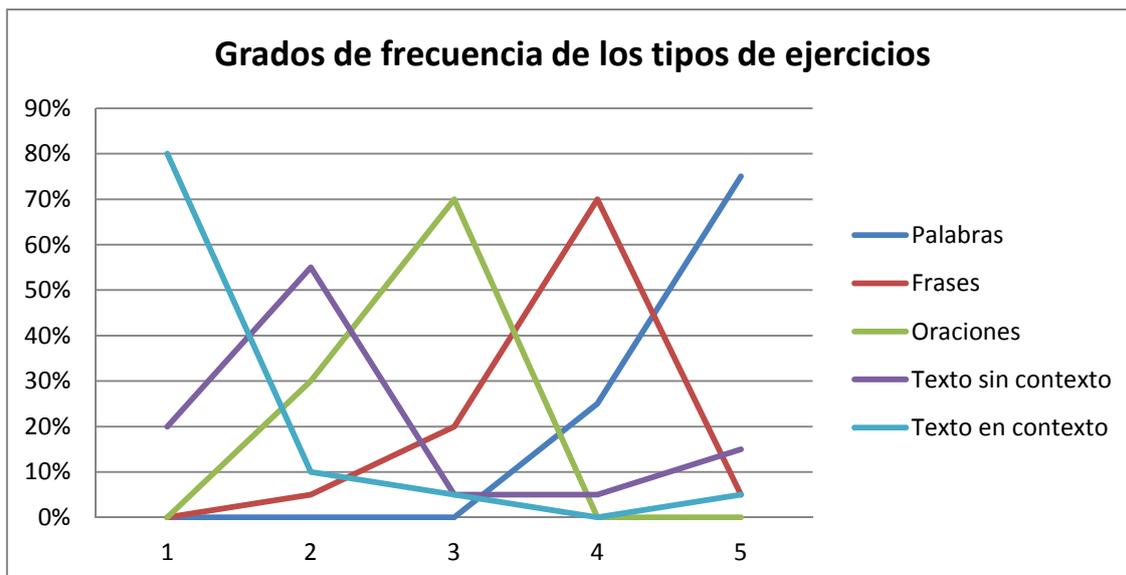


Gráfico 36. Grados de frecuencia de los tipos de ejercicios que se practican fuera de clase

A partir de los resultados mostrados en el Gráfico 36 podemos concluir lo siguiente: los deberes que manda el profesor consisten principalmente en la traducción de textos y oraciones. Además, parece que los sujetos no distinguen entre las opciones «texto sin contexto» y «texto en contexto», ya que marcan con frecuencia las dos. En nuestra opinión, existe un problema de comprensión sobre el concepto de «contexto», ya que no conciben la traducción como un acto de comunicación.

Las preguntas 11, 12 y 13 se refieren a los géneros textuales.

Pregunta 11: ¿Qué tipo de textos habéis practicado más en clase (se puede elegir más de una opción)?

Pregunta 12: ¿Qué tipo de textos nunca habéis practicado en clase (se puede elegir más de una opción)?

Pregunta 13: ¿Qué tipos de texto te parecen más útiles para tu futuro profesional? (Marca en las casillas 1,2,3... desde el más útil al menos útil, siendo 1 el más útil).

Las posibles respuestas para estas tres preguntas son:

- Literarios (p.ej. novela, poesía)
- Ensayo (p.ej. historia, arte)
- Textos divulgativos (p.ej. manuales de bricolaje, de cocina)
- Turísticos (p.ej. folletos, guías)
- Publicitarios (p.ej. folletos, anuncios)
- Audiovisuales (p.ej. doblaje, sub-titulación)

- Comerciales (p.ej. cartas)
- Económicos (p.ej. informes presupuestarios, balances)
- Jurídicos (p.ej. sentencias, documentos notariales)
- Científicos (p.ej. de medicina, química)
- Técnicos (p.ej. de informática, ingeniería)
- Otros. Especifica:

En cuanto a la pregunta 11 de múltiples opciones, 28 alumnos han contestado. Los resultados se pueden ver en el Gráfico 37: literarios (36%), ensayos (28%), comerciales (23%), turísticos (8%), divulgativos (3%) y económicos (2%).

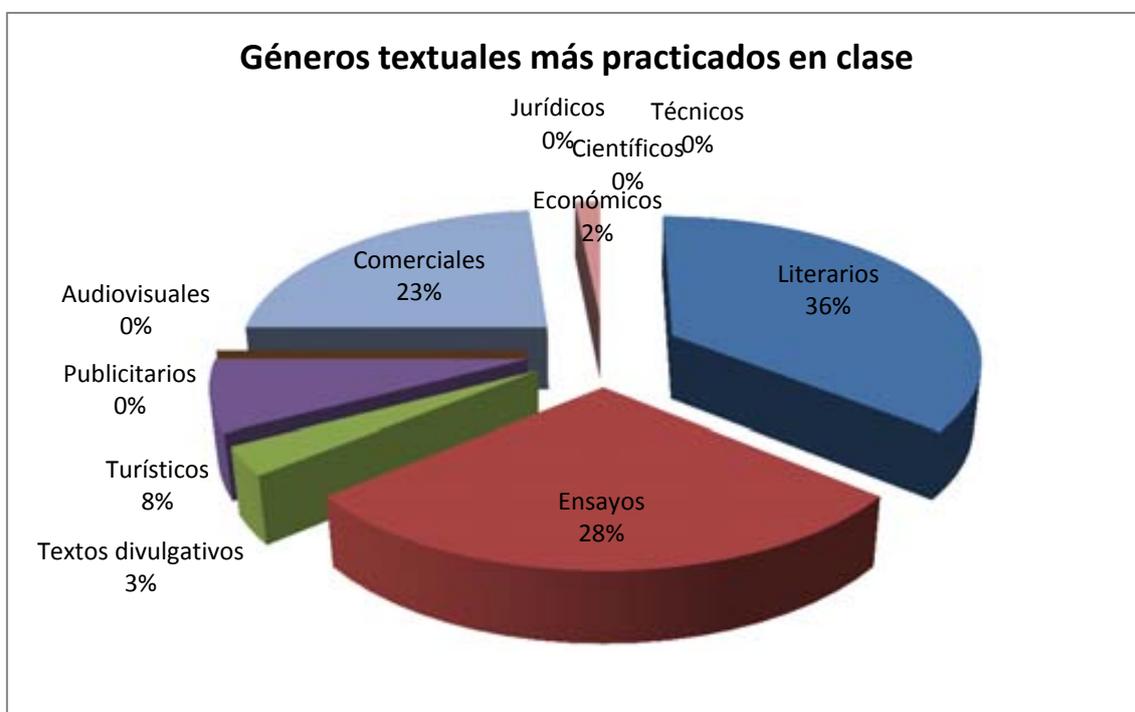


Gráfico 37. Géneros textuales más practicados en clase

Con la pregunta 12 queremos conocer qué géneros textuales no han sido practicados nunca en clase. Para ello, el Gráfico 38 ofrece los resultados: técnicos (18%), científicos (18%), jurídicos (15%), publicitarios (12%), divulgativos (11%), audiovisuales (11%), turísticos (7%), económicos (5%), ensayos (2%), literarios (1%) y comerciales (0%).

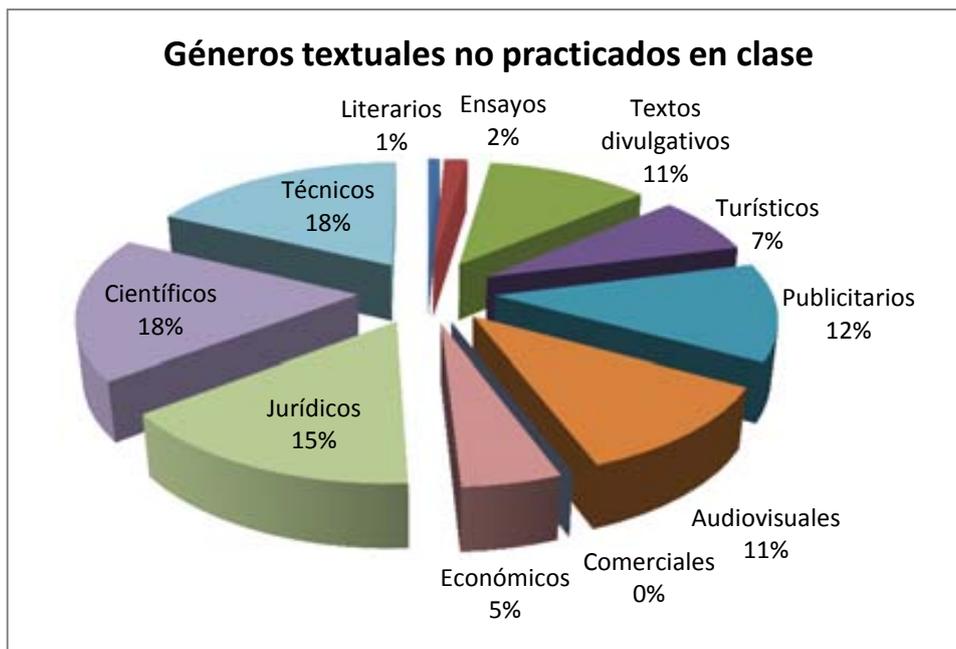


Gráfico 38. Géneros textuales no practicados en clase

Los resultados de estas dos preguntas 11 y 12 demuestran claramente que los géneros textuales más practicados en clase son los literarios, ensayos y comerciales. Los resultados de los géneros no practicados nunca en clase, en nuestra opinión, están distribuidos bastante equilibradamente aunque los porcentajes de técnicos y científicos resaltan levemente. Desde nuestro punto de vista, este resultado puede reflejar que los alumnos están poco familiarizados con los diferentes géneros textuales, sobre todo con los que no son literarios, ensayos y comerciales. Eso puede deberse a sus conocimientos limitados sobre los géneros textuales así como a la complejidad de distinguir entre algunos géneros. De esta manera, no pueden tener un criterio más o menos unificado, lo que ha resultado en opciones variadas. Para nuestra propuesta didáctica nos cuestionamos si son necesarias tantas prácticas de textos literarios y ensayos y si existe la necesidad de incluir más prácticas de otros géneros de acuerdo con la demanda del mercado. En este sentido, de la información conseguida por medio del cuestionario con los egresados, sabemos que en el trabajo real lo que más piden son los conocimientos de especialización relacionados con los correspondientes ámbitos de las empresas de diferentes sectores.

La pregunta 13, a partir de las mismas opciones de las preguntas 11 y 12, persigue saber qué piensan los alumnos sobre los géneros textuales más útiles para su futuro profesional. Por tanto, les pedimos que ordenen las 11 opciones de géneros según su utilidad (siendo 1 el más útil). Como pasa con todas las preguntas de grado (debido al defecto del diseño de este tipo de pregunta que carece de una explicación

suficientemente clara), existen unas cuantas respuestas no válidas. Muchas de estas respuestas no han seleccionado los géneros que no sean comerciales, económicos y jurídicos. Los resultados mostrados en el Gráfico 39 se basan en las 12 respuestas completas obtenidas.

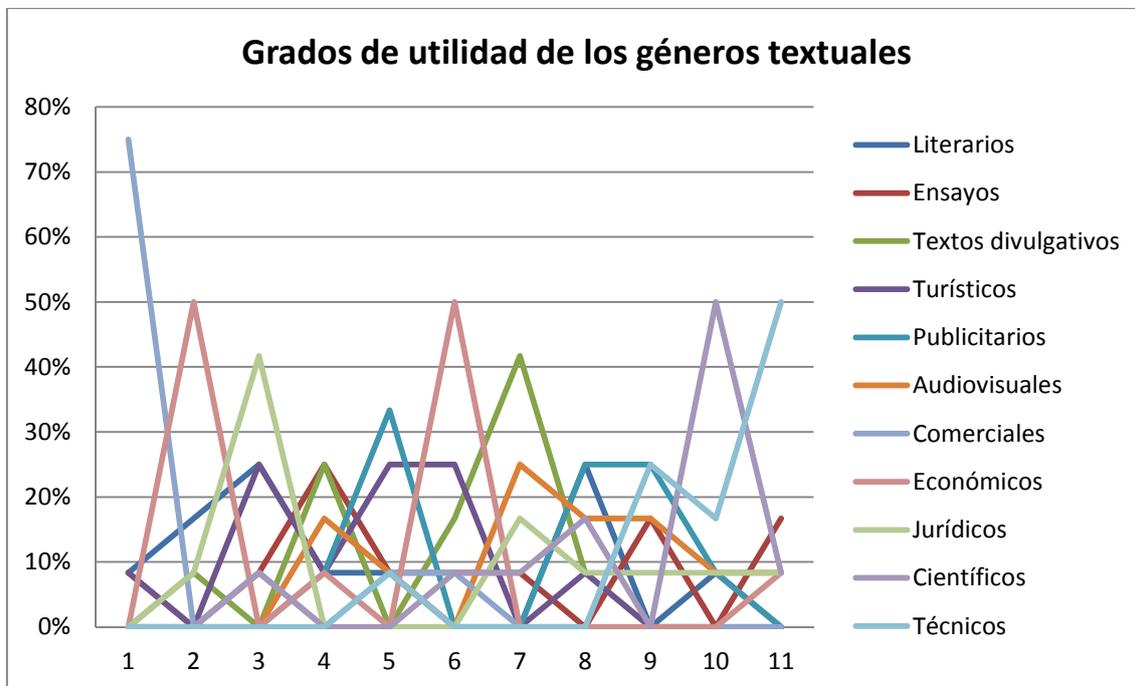


Gráfico 39. Grados de utilidad de los géneros textuales según los alumnos

Parece que los géneros textuales más útiles para los alumnos son en este orden: los comerciales, económicos y jurídicos y los menos útiles, los audiovisuales, etc. Según lo que habíamos comentado anteriormente, ese resultado concuerda con la demanda del mercado y también puede ser indicativo de los escasos conocimientos que poseen los alumnos sobre los géneros textuales y la traducción especializada y de que sus experiencias están fundamentalmente limitadas a los textos que da el profesor.

Pregunta 14: Las expectativas que tienes de esta asignatura de traducción inversa son (Valora del 1 al 5, de mayor a menor expectativa):

- Practicar los conocimientos gramaticales de español
- Aprender a traducir
- Aprender teoría de la traducción
- Aprender cómo comunicar en español
- Otras. Especifica:

Esta pregunta pretende averiguar las expectativas que tienen los alumnos sobre la asignatura de traducción inversa. Se le ofrecen al alumno cinco opciones. Además, pedimos que marcaran los grados siendo el número 1 la mayor expectativa.

Ocho personas no han seleccionado las opciones sin especificar los grados y los resultados mostrados en el Gráfico 40 se basan en las 21 respuestas obtenidas.

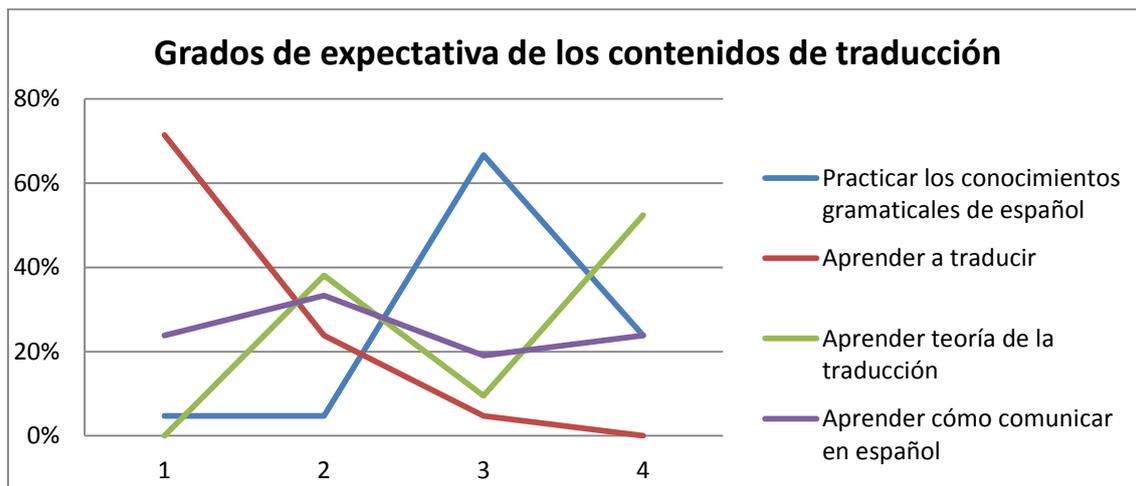


Gráfico 40. Grados de expectativa de los contenidos de traducción

Si comparamos los resultados de cada opción, observamos un fenómeno un poco sorprendente: aprender cómo comunicar en español es la segunda mayor expectativa (grados 1 y 2) que tienen después de aprender a traducir. Desde nuestro punto de vista, puede ser que entiendan que aprender a traducir también significa aprender cómo comunicar en español y son contenidos más requeridos por ellos. Esta hipótesis coincide con el hecho de que lo que más quieren es aprender a traducir, aunque no coincide con la respuesta a la pregunta 6 sobre los contenidos que han aprendido con el manual de Zhao, donde el vocabulario, la gramática y cómo traducir son aspectos más estudiados y la cultura y cómo comunicar son menos aprendidos con mucha diferencia (a través de nuestro análisis vemos que es cierto que el manual incluye muy brevemente estos contenidos), como si confirmaran que el manual enseña cómo traducir aunque no enseñe cultura ni cómo comunicar en español. Otra posibilidad por la que nos inclinamos más, de acuerdo con nuestra experiencia con los conocimientos de los alumnos, consiste en que puede que entiendan «cómo comunicar en español» un concepto independiente de «cómo traducir», lejos de nuestra comprensión de situar la traducción dentro del acto de comunicación, ya que cómo comunicar en español, al ser el mayor objetivo de la licenciatura, es muy importante y requerido tanto en la clase

de traducción inversa como en otras clases. Los conocimientos gramaticales y la teoría sobre la traducción parecen ser menos requeridos por los alumnos, esto se puede deber simplemente a que les parezcan aspectos de menos importancia o que hayan aprendido suficientemente en las clases y con los materiales que hay (en el mercado y en Internet).

Pregunta 15: ¿Tienes sugerencias para mejorar la asignatura de traducción inversa?

Aunque esta última pregunta era opcional y de respuesta abierta, 26 de los 29 encuestados han aportado sugerencias. Entre estas están:

- 1) enseñar las diferencias en la manera de ser de la gente de las dos lenguas,
- 2) enseñar más estrategias de traducción, más géneros textuales prácticos y menos de contenido político,
- 3) ofrecer más prácticas reales y temas relacionados con la vida diaria,
- 4) utilizar materiales más prácticos,
- 5) hacer más amena la organización de la clase,
- 6) hacer la corrección y evaluación más rápida y eficaz,
- 7) cambiar el manual utilizado, ofrecer a los alumnos suficientes cantidades de materiales más recientes y prácticos,
- 8) añadir más horas de clase.

Vemos que las respuestas son bastante diferentes. Pero, después de un análisis cuantitativo de las respuestas más frecuentes, identificamos ciertas tendencias generales como: cambiar el manual utilizado (8) y utilizar materiales más actuales y prácticos (14), enseñar más estrategias de traducción y más tipos de texto (16), hacer más prácticas reales (11) y añadir más horas para esta asignatura (15). Pocos de ellos se dan cuenta de la importancia de aprender la diferencia entre las diferentes culturas y sus diferentes formas de pensar.

A través de estos cuestionarios con los alumnos vemos que no están satisfechos con el manual utilizado, casi exclusivamente por el contenido anticuado de muchos textos. En nuestra opinión, en general no están familiarizados con los conceptos de comunicación, textos, contexto, cultura y documentación, y tratan por separado cómo traducir y cómo comunicar en español. Todo eso se debe a que les faltan conocimientos generales sobre la traducción y conocimientos específicos sobre la

traducción inversa. Aun así, son conscientes de la necesidad de la variación de géneros textuales aunque no tienen una idea clara al respecto y no saben bien cuáles serán más útiles en el futuro. La traducción inversa les parece una asignatura difícil por el miedo a expresarse en una lengua extranjera, motivo por el cual parece que dedican más tiempo a la traducción inversa que a otras asignaturas, aunque en términos generales están satisfechos con la asignatura. Por otra parte, nos interesa concretar estos problemas por parte del profesor por lo que en el siguiente apartado exponemos las informaciones obtenidas a partir de la entrevista que hicimos al profesor que imparte esta asignatura.

11.2. Profesores en acción: Entrevista a un profesor de traducción inversa chino-español

El profesor que hemos entrevistado trabaja en la Facultad de Español de SISU como profesor de traducción escrita (directa e inversa) y es el mismo docente que imparte las clases de traducción inversa a los alumnos con quienes hemos realizado los anteriores dos cuestionarios. El objetivo de la entrevista es conocer más detalles sobre la clase de traducción inversa.

Para este fin, hemos diseñado 11 preguntas básicas (véase el apéndice XI para leer la transcripción de la entrevista), divididas en dos tipos: las que recogen información general del profesor (experiencia docente general, formación y experiencia docente en traducción, experiencia profesional de traducción, así como conocimientos sobre la traducción) —preguntas 1, 2, 9 y 10 y las que recogen información concreta relacionada con la clase de traducción inversa chino-español —preguntas 3, 4, 5, 6, 7, 8, y 11.

En las repuestas a las preguntas de tipo general, vemos que el profesor empezó su tarea docente relacionada con el español en el año 2006 en SISU, al igual que la mayoría de sus compañeros. Si consideramos que la mayoría del profesorado empezó a ingresar en la Facultad a partir del 2006, este profesor se encuentra dentro de la media del tiempo de experiencia de los profesores del departamento. Su experiencia enseñando traducción comenzó en 2010, empezando con la traducción directa y después la inversa. En relación con el año en que le hicimos la entrevista, el 2012, tan solo tenía dos años de experiencia, lo cual consideramos poco tiempo para haber podido organizar bien y poner en práctica la asignatura haciendo los ajustes necesarios fruto de la experiencia. En respuesta a la pregunta 2 sobre las asignaturas impartidas que tienen relación con la traducción, el profesor nombra las asignaturas de

Español general, Lectura en español y Comprensión oral del español. La razón para vincularlas con la traducción es el uso de ejercicios de traducción e interpretación en todas estas asignaturas. En cuanto a nuestra pregunta sobre la direccionalidad de la traducción, parece que no está familiarizado con este concepto y contesta que en la práctica hace más traducción escrita que interpretación. Después de haber aclarado esta cuestión, afirma que practica los dos tipos de traducción y que son de igual importancia en China. Además, admite que realiza poca investigación relacionada con la traducción debido a la falta de tiempo. Desde nuestro punto de vista, sus conocimientos sobre los conceptos de la traducción son parciales debido a la falta de formación especializada en traducción y de práctica real. En su opinión, la competencia traductora depende de la capacidad lingüística del traductor y los errores de traducción ocurren normalmente por la comprensión errónea del TO, la baja competencia traductora (que a su entender se asimila a la capacidad lingüística) del traductor, los descuidos y despistes del traductor y la falta de equivalencia entre las culturas del TO y del TM. Por lo visto, parece no distinguir los errores lingüísticos de los errores de traducción. Según él, los problemas de traducción están producidos por dos causas: la comprensión errónea del TO y la expresión errónea del TM. De acuerdo con la clasificación de problemas de traducción de Nord, que ya habíamos comentado anteriormente, creemos que su opinión es muy general, le falta apoyo académico y se centra solamente en el producto sin preocuparse mucho por el proceso comunicativo, tratando al traductor como el eje del proceso. Por otra parte, observamos que no tiene ideas claras sobre el concepto de estrategias y técnicas de traducción y le es poco familiar el concepto de documentación. En cuanto a la traducción automática entre el chino y el español, explica que sólo funciona en traducciones sencillas y no en casos complicados, sin dar una idea de cuál es su criterio de sencillo y complicado. Parece que no aclara muy bien la diferencia entre casos sencillos y complicados, porque para él los primeros se tratan de traducción de palabras y frases y los segundos de textos largos o literarios. Además, comenta que la traducción automática de Google, recomendada por profesores de traducción chino/inglés, es muy útil y eficaz para traducciones jurídicas, pero no puede confirmar por experiencia propia su utilidad en la traducción entre chino y español. Finalmente, está de acuerdo en que la cuestión de cuál es la unidad de traducción es muy polémica, ya que pueden ser palabras, frases, oraciones o hasta párrafos y textos dependiendo de la situación. Pero, parece que desconoce el concepto de análisis de discurso. Así, todos estos resultados coinciden con la realidad de que aunque ha realizado alguna práctica como traductor, no ha recibido formación especializada de traducción con respecto a estos temas ni como alumno ni como profesor.

En cuanto a las preguntas relacionadas con la clase de traducción inversa chino-español, el profesor explica que los materiales usados consisten básicamente en el manual de Zhao, complementado por textos de algún manual de traducción chino-inglés y algunos textos periodísticos. Sobre su recurso principal, el manual de Zhao, explica que utiliza una parte e incluye todos los tipos de los ejercicios, tales como traducción, corrección y comparación. Asimismo, considera más útiles los módulos 2, 3 y 4 del manual (capítulos dedicados respectivamente a la comprensión del TO en chino, cómo traducir al español las palabras en chino y el uso de estructuras propias del español) y casi no utiliza los módulos 1, 5, 6 y 7 (capítulos destinados a la teoría de traducción, estructuras propias en chino, cómo traducir algunas sintaxis en chino y la traducción textual). El profesor piensa que las explicaciones de los módulos 2, 3 y 4 son buenas, pero como algunos ejemplos son anticuados, añade nuevos ejemplos y ejercicios tomando como referencia algunos libros sobre la traducción del chino al inglés. En nuestra opinión, utiliza bastante el manual de Zhao en clase y el mayor inconveniente para él es simplemente la abundancia de ejemplos anticuados y poco variados. Por lo visto, no cuestiona la metodología del manual y, de hecho, está de acuerdo, lo cual confirmamos con la observación en clase más adelante. Tampoco presta mucha atención a la función de la integración de teoría en la formación de traductores.

A nuestra pregunta sobre qué cree que es lo mejor del manual, la respuesta del profesor es: tanto la teoría (que de hecho se refiere a sobre todo a técnicas y estrategias de traducción) como los ejemplos de traducción de oraciones que se explican con mucho detalle; además, los ejercicios vienen con soluciones al final, lo que facilita el auto-aprendizaje del alumno para que pueda tener un modelo para su traducción. Este hecho, a nuestro entender, puede tener justamente el efecto contrario, ya que la presentación de una única solución a la traducción castiga la traducción que haya realizado el alumno y limita las posibilidades de conocer los diversos factores que influyen en la traducción. A la pregunta sobre lo peor del manual, indica únicamente que algunos ejemplos de traducciones de oraciones y de frases son anticuados, lo cual es coherente a sus respuestas anteriores y coincide con la opinión de los alumnos.

Con respecto a la manera de secuenciar la clase, el profesor tiene varios formatos:

- 1) el profesor explica contenidos durante una hora y en la segunda hora entre todos realizan y corrigen ejercicios (manera tradicional);
- 2) invita a los alumnos a completar ejercicios en la primera hora y en la segunda hora se corrigen en pequeños grupos;

- 3) pide a los alumnos que elijan algún contenido útil del manual, lo preparen fuera de clase y lo expliquen en la próxima clase. Los otros compañeros les hacen preguntas y el profesor añade conocimientos al respecto como un mero coordinador si hace falta.

Se evalúa la participación y la realización de deberes de cada alumno durante el curso y el examen final, que normalmente se trata de la traducción de párrafos de textos al español.

Por otra parte, cree que los resultados de la acción formativa se ven reflejados en la comprensión del TO y de su competencia en la lengua española. Al principio la mayoría de las traducciones de los alumnos tienen muchas desviaciones del texto original o problemas de expresión en español pero al final de la asignatura, aunque sigue habiendo algunas desviaciones del TO, se nota una mejoría. Sin embargo, algunos alumnos se quedan con el mismo nivel de antes de recibir la clase.

Concluye la entrevista comentando los principales problemas en la enseñanza de esta asignatura, a saber: el contenido del casi único manual publicado en China es anticuado y faltan materiales modernos y reales; existen pocos recursos sobre la traducción entre el chino y español que se pueden usar directamente; la opción de aumentar los ejercicios de traducción para formar la competencia traductora incrementará la carga del docente, ya que tendrá mucho trabajo para corregir; las insuficiencias de la competencia lingüística en las dos lenguas del alumno.

Añade que la reforma de la asignatura de traducción del chino al español depende de qué profesionales se necesitan en el mercado y cuáles son los objetivos de la formación de traductores. Recomienda poner conocimientos básicos en la primera fase y, en la segunda, conocimientos de áreas especializadas, punto en el que coincidimos plenamente. Además, pide más interacción entre profesores y alumnos así como la creación de casos semireales en clase, que también consideramos muy importantes. Propone una gran cantidad de ejercicios de traducción que parece apoyarse en la idea dominante en China: la competencia traductora se adquiere traduciendo. No obstante, en nuestra opinión, primero se debería tener clara la definición de la competencia traductora y luego ser consciente de que los conocimientos declarativos se adquieren sobre todo con la formación y finalmente se convierten en conocimientos operativos practicando. Asimismo, da importancia a establecer criterios para saber elegir materiales recientes, requeridos y especializados, pero sin indicar cuáles son ni de dónde proceden. No siempre es bueno enseñar lo más reciente y más especializado, sino que es primordial conocer qué se enseña y cómo se enseña.

A través de la entrevista realizada con el profesor, vemos que la organización de clase

que menciona el profesor es variable y la recomendación de la creación de casos reales y semireales de traducción y elaboración de materiales renovados y modernos es muy necesaria. Parece que, en general, el profesor da mucha importancia a explicar cómo traducir las palabras al incluir el Módulo 3 del manual de Zhao uno de los más utilizados en su clase. Nos interesa saber realmente cómo lo hace, explicar las palabras tal como son o situarlas en un contexto, hecho que confirmaremos a través de la observación directa en clase. Por otra parte, elogia el mérito del manual de Zhao por tener soluciones a las traducciones aunque también nos sería útil conocer cómo utiliza estas soluciones, si se limita a la solución propuesta en el manual o si promueve la producción de varias posibilidades cambiando el contexto. Sin embargo, no lo incluimos en la entrevista ni lo pudimos valorar en la observación de la clase, pero se trata de un dato que hubiese sido interesante de analizar. Indica que la falta de materiales docentes y pocos textos que se pueden utilizar directamente como uno de los problemas de la traducción inversa y es consciente de la necesidad de variar los géneros textuales traducidos. Parece que nuestro análisis y resultado de los cuestionarios con los alumnos demuestran que su actuación ante la búsqueda de recursos no es muy activa y seguramente se limita a ejemplos basados en textos literarios, ensayos y comerciales, a los cuales parece que tiene fácil acceso y más seguridad de control. Desarrollaremos mejor estas dudas a través de una observación de una de las clases del mismo profesor.

11.3. Observación de la clase de la traducción inversa chino-español

El 17 de abril de 2012 participé como observadora durante una hora en la clase de traducción del chino al español con el profesor entrevistado. Fue una clase que duró dos horas con una pausa en el medio. El profesor nos comentó que en la primera hora iba a explicar él y en la segunda dejaría que los alumnos hicieran los ejercicios. Por causas ajenas a este proyecto, realizamos la observación tan solo la primera hora, factor que limitó toda la experiencia.

En esta hora, el profesor explicó el primer apartado del tercer módulo del manual de Zhao «Aclaración del significado de palabras del TO» (Zhao, 1999: 75). Primero repasó las diferentes clasificaciones del significado de las palabras presentadas por el autor tales como significado lingüístico, significado de habla, significado retórico, significado histórico y significado idiomático. A continuación, amplió la explicación con más ejemplos de palabras, frases y oraciones aparte de los del manual.

Las actividades principales se efectuaron de esta manera: el profesor dio una palabra o frase u oración en chino y pidió a varios alumnos que la tradujeran al español. Después, ofreció su propia traducción como la correcta. En algunos casos, también recomendó las traducciones de algunos alumnos que se parecían más a la «solución» que tenía el profesor. Observamos que todas estas palabras, frases y oraciones fueron tratadas como independientes del texto (uno o dos de los primeros significados del diccionario) ni trató de situarlas dentro determinados contextos. Los problemas tratados en general fueron lingüísticos y no dio importancia a la comunicación. Parece que lo que enseñó fue el uso correcto y prescriptivo de la lengua. Sus criterios de evaluación (algunas traducciones de los alumnos fueron aceptadas y otras no) también fueron lingüísticos y la solución de referencia era una opción lingüísticamente correcta. En nuestra opinión, eso puede deberse a muchos motivos, entre otros: la carencia propia de formación en traducción junto con la predominante influencia tradicional en toda China, o la influencia del manual utilizado y los criterios evaluativos para la parte de traducción de la prueba nacional del nivel superior (Prueba 8) que ya habíamos mencionado anteriormente.

En cuanto al género textual, casi todos los ejemplos de oraciones utilizados en esta clase eran narrativos y literarios. No ofreció ejemplos de términos o textos de otros ámbitos. De esta manera, el ejercicio final de esta clase es un texto de unas 600 palabras titulado “Bosque de Piedra de Yunnan”, un texto narrativo sobre un lugar turístico de la provincia china de Yunnan. Todo eso confirmó en cierta medida nuestra suposición de su actitud pasiva en la búsqueda de otros géneros y la inseguridad ante los textos no elaborados con una solución de referencia. Aunque no tuvimos la experiencia concreta de ver cómo analizaba este ejercicio final, es decir, traducir directamente palabra por palabra, oración por oración para tener un ejercicio completo lingüístico o utilizar el texto para diversos objetivos, tales como la función de la traducción (traducción literal o adaptación), género textual (si la traducción pide el mismo género y cuáles son las características de los géneros), procesos de traducción (documentar primero o reformular una traducción primero), nos confirmó más tarde que optó por la primera opción.

En resumen, nosotros no criticamos la tarea de traducir las palabras, frases y oraciones sino que enfatizamos el concepto de texto y contexto, que según nuestros criterios, contienen elementos comunicativos. De hecho, incluso una única palabra puede constituir un texto. El contexto da importancia a todos los posibles elementos que aparecen durante la operación de una traducción, no sólo el TO y el TM en sí mismos, sino también muchas veces se debe traducir en función de los encargos, la

finalidad de la traducción, el proceso de la traducción. Esta visión, no obstante, parece no ser compartida ni por el profesor ni por los alumnos.

De acuerdo con la demanda del mercado, es necesario enseñar la traducción en la licenciatura y el reto principal al que nos enfrentamos en la asignatura de traducción inversa en SISU es fomentar la idea de que formamos a los alumnos para adquirir la competencia traductora en la inversa y no solamente conseguir la competencia lingüística en español.

Conclusiones de la investigación y diseño curricular

El objetivo principal de la tesis consiste en diseñar una propuesta didáctica para la iniciación a la traducción inversa chino-español en China. Para alcanzar este objetivo, era necesario, recabar información relacionada con el contexto, el contenido y la metodología en la docencia. Por lo tanto, nos planteábamos los siguientes objetivos específicos:

I. INVESTIGAR EL CONTEXTO DE LA DOCENCIA DE LA TRADUCCIÓN INVERSA CHINO-ESPAÑOL

El estatus del español en China	La formación de traductores en China	El papel de la traducción inversa en los planes de estudios	Análisis y recepción del manual más utilizado	Datos actuales de los egresados y el mercado laboral de la traducción inversa	Opiniones y expectativas de los estudiantes en formación
---------------------------------	--------------------------------------	---	---	---	--

↓

II. INVESTIGAR LOS ÚLTIMOS PARADIGMAS EN LA LITERATURA SOBRE LA TRADUCCIÓN Y LA DIDÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN

Estudios sobre la traducción	Didáctica de la traducción	Didáctica de la traducción entre lenguas lejanas	Didáctica de la traducción inversa
------------------------------	----------------------------	--	------------------------------------

↓

III. DISEÑAR LAS BASES PARA UN CURSO DE INICIACIÓN A LA TRADUCCIÓN INVERSA CHINO-ESPAÑOL

Unidades didácticas	Tareas
---------------------	--------

En la tesis, se ha establecido un marco teórico a partir de la literatura más relevante (segunda parte) y se han presentado los resultados de la investigación en el contexto

general de la docencia de la traducción del chino al español en China (primera parte) por un lado, y en un estudio de caso (tercera parte), por el otro. Aquí resumiremos las conclusiones del trabajo que forman la base de nuestro diseño curricular, resaltando aquellos elementos que deberían estar presentes en la propuesta didáctica. Finalmente, presentaremos un esquema para un curso de traducción inversa chino-español para alumnos del segundo semestre del tercer curso y primer semestre del cuarto curso de la Facultad de Español de Sichuan International Studies University (SISU), centro en donde se probará nuestra propuesta.

I. Conclusiones relacionadas con el contexto de la docencia de la traducción inversa chino-español

Para llevar a cabo la investigación sobre el contexto de la docencia de la traducción inversa chino-español, nos basamos en el diseño curricular de Beeby (2003) en el capítulo 8 (8.2.3.) para situar nuestro objeto de investigación con respecto a temas como las necesidades del mercado de trabajo en el país en cuestión, la institución y el plan de estudios donde se va a llevar a cabo la docencia, los conocimientos previos de los alumnos y sus expectativas y motivaciones. Además, añadíamos temas generales sobre el estatus del español, la actualidad de la formación de traductores y la formación de traducción inversa en los programas universitarios, así como el análisis del manual de la traducción inversa chino-español más utilizado en China. A partir de estos estudios, hemos llegado a las siguientes conclusiones.

1. Conclusiones relacionadas con el estatus del español en China

1.1. La oferta educativa del español en China empezó hace medio siglo por motivos políticos y ha experimentado una rápida expansión en los últimos diez años por razones económicas y se ha traducido en una amplia oferta, desde formación reglada (universidades) a no reglada (cursos en academias y escuelas), desde estudios superiores a secundarios y primarios, tal como vimos en el capítulo 1 (1.1.). La creciente tendencia del aprendizaje de la lengua española justifica la necesidad de regularizar el aprendizaje y la enseñanza en todas las ofertas educativas, incluyendo la traducción inversa chino-español. Es en este contexto de creciente oferta y demanda de español donde inserimos esta investigación.

1.2. La Filología Hispánica es la principal vía de formación de profesionales de español y en los últimos años se ha multiplicado el número de universidades que imparten

español. Sin embargo, a través de nuestra investigación de fuentes primarias y secundarias y participación en reuniones locales y nacionales de toma de decisiones acerca del diseño de la Filología Hispánica, vemos que es un campo joven donde se presentan retos con respecto tanto al estudio de licenciatura como de postgrado. Por ejemplo, en el capítulo 1 (1.2) y los apéndices II y IV hemos visto que hace falta profesorado cualificado; los materiales publicados dirigidos a estudiantes sinohablantes son escasos; sigue imperando la metodología tradicional frente a otras más modernas; y los objetivos docentes son poco claros y concretos a partir de las cinco habilidades (escuchar, hablar, leer, escribir y traducir). Estas lagunas en la disciplina justifican la necesidad de afrontar estos retos en los estudios de Filología Hispánica en China.

2. Conclusiones relacionadas con la formación de traductores en China

2.1. Hemos visto en el capítulo 2 (2.1.1.) que, en China, existe una confusión general entre la didáctica de la traducción y la traducción pedagógica. Pensamos que es importante aclarar las diferencias entre estos dos conceptos y distinguir las diferentes disciplinas: el aprendizaje de idiomas y la formación de traductores.

2.2. Hemos observado también en el capítulo 2 (2.1.2.) que, en la actualidad, la formación de traductores chino/inglés está empezando a desligarse de la formación filológica y se encamina hacia una formación más orientada hacia la profesión. La formación de traductores profesionales tiene ya un espacio oficial para desarrollar su propia disciplina independientemente de la enseñanza de lenguas extranjeras. No obstante, muchos de estos estudios están todavía en una fase muy inicial y aún hace falta desarrollar un marco teórico y pedagógico propio para la didáctica de la traducción. Además, hasta ahora, el español no ha estado incluido en esta primera fase.

2.3. La Filología Hispánica en China no sólo es la principal vía para aprender español, sino que también sirve como vía fundamental para formar a los traductores e intérpretes profesionales de español. De nuestro análisis de los planes de estudios, materiales docentes y datos recogidos en SISU hemos identificado ciertos problemas, de los cuales destaca el hecho de que la pedagogía está anclada en el método de gramática-traducción, tal como hemos visto en las propuestas de enseñanza presentadas en la primera y tercera parte de la tesis. Además, en los nuevos proyectos de licenciaturas y maestrías de traducción e interpretación todavía no está

incluido el español y no tenemos información sobre un enfoque específico para la traducción inversa. Todas esas conclusiones justifican la necesidad de construir un marco pedagógico para la didáctica de la traducción inversa chino español.

3. Conclusiones relacionadas con el papel de la traducción inversa en los planes de estudio

3.1. Para la traducción inversa, conocida en China por *yichu* (译出) traducción hacia fuera o *waiyi* (外译) traducir hacia el extranjero, existe mucho mercado en la actualidad, gracias al interés especial mostrado por el gobierno de darse a conocer traduciendo hacia el extranjero y a la creciente demanda comercial debido al desarrollo económico, tal como hemos visto en el capítulo 3 (3.1.). Además, numéricamente, existen más chinos que dominan el español que hispanohablantes profesionales de la lengua china. Esta realidad demuestra que China está pasando por un momento con mayor volumen de traducción inversa, lo cual justifica la necesidad de diseñar propuestas didácticas para este tipo de traducción.

Además, la creciente demanda del español en el mercado que investigamos en el capítulo 1 y la metodología tradicional predominante en la oferta de asignaturas de traducción inversa chino-español en los programas universitarios que vimos en el capítulo 3 (3.2.) también hacen urgente la tarea de diseñar propuestas pedagógicas para enseñar a traducir del chino al español.

3.2. Hemos visto en el capítulo 3 (3.2) que, aunque en China tanto en las licenciaturas como en los postgrados de Filología Hispánica se enseña la traducción inversa chino-español, no se hace distinción entre la traducción pedagógica y la didáctica de la traducción. En las licenciaturas la traducción inversa se considera tanto una consolidación de los conocimientos lingüísticos como una vía para formar a traductores profesionales. A nivel de postgrado, no existe una distinción clara entre la traducción directa y la inversa, ni en la teoría ni en la práctica. Esta falta de reconocimiento de las características específicas de la materia justifica la necesidad de desarrollar un marco pedagógico para la traducción inversa chino español.

3.3. El manual *Nuevo curso de traducción del chino al español- Xinbian Han-Xi Fanyi Jiaocheng* (新编汉西翻译教程) del profesor Zhao es casi el único manual para la traducción inversa chino-español en China y su uso es muy extendido en las universidades que ofrecen cursos de español. Esta escasez de materiales didácticas

para la traducción inversa chino-español indica la oportunidad de desarrollar nuevos manuales y propuestas pedagógicas.

4. Conclusiones relacionadas con el análisis y recepción de *Nuevo curso de traducción del chino al español* de Zhao (1999/2010)

4.1. A partir del análisis en el capítulo 4 del *Nuevo curso de traducción del chino al español* de Zhao, hemos visto que este manual de traducción no aborda la didáctica de la traducción inversa chino-español como una disciplina independiente con sus propios objetivos específicos. Por lo tanto, todavía hace falta desarrollar una propuesta pedagógica para esta materia.

4.2. El análisis textual de todo el manual en el capítulo 4 (4.2.) nos lleva a la conclusión de que en este manual predomina la lingüística contrastiva y que hay poca coherencia y continuidad entre la parte teórica y la parte práctica. Pensamos que se necesita un marco pedagógico que integre la teoría y la práctica, tanto conocimientos declarativos como operativos.

4.3. A partir del análisis de la parte práctica del manual en el capítulo 4 (4.2.2.) vemos que los ejemplos y ejercicios del manual consisten principalmente en frases y oraciones de políticos o novelistas fuera de contexto. La función de estos ejercicios consiste en ilustrar problemas de la lingüística contrastiva y no la de formar a traductores. A nuestro entender habría que incluir tareas con el objetivo de enseñar a los alumnos a usar las herramientas de análisis de discurso para negociar el sentido de un texto en contexto. A partir de allí, se integrarían también los diversos géneros textuales según estudios de la demanda del mercado.

4.4. En la parte sobre la teoría de la traducción presentada por Zhao que hemos analizado en el capítulo 4 (4.2.3.), no se observan los recientes enfoques comunicativos y funcionalistas sobre la traducción ni propuestas específicas sobre la didáctica de traducción o sobre la didáctica de la traducción inversa entre lenguas lejanas. Pensamos que es importante desarrollar un marco teórico para la traducción y la didáctica de la traducción inversa entre lenguas lejanas para integrar conceptos de este marco teórico en el diseño curricular.

4.5. Los datos del estudio de caso en la Facultad de Español de Sichuan International Studies University (SISU) que hemos recogido en el capítulo 11 (11.1.3., 11.2. y 11.3.) revelan la aceptación incondicional y el uso pasivo del manual de Zhao por parte de

los alumnos y del profesor de la asignatura de traducción del chino al español. Los cuestionarios y entrevistas indican una confusión entre destrezas lingüísticas y la competencia traductora, así como una falta de conocimientos sobre los conceptos clave de la traducción tales como texto y contexto. Esta investigación sostiene que es primordial situar la traducción dentro del acto de comunicación y tratarla como una actividad cognitiva y funcionalista, centrada tanto en el producto como en el proceso.

Estas primeras conclusiones (1-4) a las que hemos llegado a través de los resultados de la investigación del contexto de la docencia de la traducción del chino al español justifican la necesidad de toda la investigación y la necesidad de buscar un nuevo marco teórico y metodológico para la didáctica de la traducción inversa chino-español. Las siguientes conclusiones aparte de seguir justificando estas necesidades, tienen resultados directos que nos inspiran el diseño de unidades didácticas para la didáctica de la traducción inversa chino-español.

5. Conclusiones relacionadas con la formación en acción

5.1. Tal como se desprende de la información obtenida de los alumnos de SISU en formación, recogida en el capítulo 11 (11.1.2. y el Apéndice IX: preguntas 3-6) los conocimientos previos del inglés de los alumnos les permiten traducir del chino al español usando la lengua inglesa como puente. Para aprovechar estos conocimientos, en nuestra propuesta se puede incluir tareas que incluyen textos paralelos y recursos de documentación en las tres lenguas: chino, inglés y español.

5.2. El estudio de caso en capítulo 11 (11.1.2. y el Apéndice IX: pregunta 7) también demuestra que a los alumnos les falta motivación para especializarse de manera autónoma en otros conocimientos esenciales para la traducción que no sean la lengua española. Habría que motivarles a ampliar sus conocimientos en otros campos.

5.3. La aparición de diferentes vías para aprender español facilita que el alumno adquiera cuanto antes la competencia lingüística y posibilita la iniciación en la traducción inversa (11.1.2. y el Apéndice IX: preguntas 8-9). Esta realidad nos lleva a la conclusión de que es necesario facilitar todas las vías para ampliar sus conocimientos lingüísticos y de especialización.

5.4. Un porcentaje importante de alumnos aspiran a ser traductores en el ámbito comercial (11.1.3. y el Apéndice X: preguntas 1-2). Deberíamos aprovechar sus

ambiciones profesionales para motivarles en la clase de traducción, incluyendo tareas que estén relacionadas.

5.5. Para los alumnos en formación, la traducción inversa es una de las asignaturas más útiles y difíciles a la vez y la que les produce más inseguridad (11.1.3. y el Apéndice IX: preguntas 3-5). Reconocen la importancia de la asignatura y esto ayuda con la motivación, pero es esencial crear tareas específicas para superar su sentimiento de inseguridad. En el capítulo 10 (10.2. y el Apéndice VII: pregunta 9) hemos visto que los egresados también creen que la traducción inversa es más difícil que la directa, sin embargo, expresan menos miedo que los alumnos en formación, porque ya tienen experiencia con encargos reales y tienen estrategias para documentarse. Eso sugiere que es más importante enseñar al alumno a jugar un papel activo en la búsqueda de recursos que le ayude a tomar decisiones y evaluar la calidad requerida en determinados contextos que enseñarle reglas fijas y la búsqueda de una traducción perfecta. En el mercado laboral real, los encargos para traducciones inversas no siempre requieren una traducción lingüísticamente perfecta mientras cumplan su función comunicativa. Deberíamos añadir tareas sobre fuentes de documentación, el contexto y el encargo de la traducción al diseño de la propuesta pedagógica.

5.6. En el capítulo 11 (11.1.3., 11.2. y 11.3 y el Apéndice X: preguntas 11-12), también vemos que actualmente los géneros textuales más practicados en la clase de traducción inversa son literarios, de ensayo y comerciales y los alumnos están poco familiarizados con otros géneros. Cuestionamos la utilidad de la traducción literaria en la traducción inversa, ya que hemos visto en el análisis del cuestionario con los egresados en el capítulo 10 que hay poca demanda en el mercado y el reto de la función estética del lenguaje en estos géneros solamente puede aumentar la inseguridad de los alumnos. Sería mejor integrar los géneros con una función informativa, acorde también con las demandas del mercado.

5.7. Más del 50% de los alumnos (11.1.3. y el Apéndice X: pregunta 15) sugieren aumentar las horas de la asignatura traducción inversa (36 horas en un semestre) y practicar más casos reales de traducción. Eso coincide con las sugerencias del profesor (11.2.). Nuestra propuesta incluye ampliar la oferta de inversa a un segundo semestre. Si la asignatura dura todo el año, los alumnos tendrán más tiempo para interiorizar los nuevos conocimientos y hacerlos más operativos.

6. Conclusiones relacionadas con la demanda laboral

6.1. Tal como se desprende de la información obtenida de los egresados de SISU, recogida en el capítulo 10, la traducción e interpretación ocupan casi una tercera parte (28%) de las tareas concretas que realizan los egresados y el trabajo de traducción e interpretación suelen ocurrir en circunstancias más comunicativas y flexibles (tipo interpretación de enlace o traducción libre) que el «típico modelo» de traducir encerrado en un despacho (10.2. y el Apéndice VII: pregunta 3). Estos datos confirman la necesidad de adaptar la enseñanza de la traducción e interpretación hacia modelos más comunicativos, tanto en los estudios de Filología Hispánica como en unos futuros estudios de traducción independientes de las filologías.

6.2. Según los egresados, la combinación chino/español que representa un 77% es la que usan más en su trabajo como traductores (10.2. y el Apéndice VII: pregunta 4). Además indican que la interpretación de enlace ocupa un porcentaje muy elevado de su tiempo, el 42% (Apéndice VII: pregunta 5). La competencia en esta modalidad es casi tan importante para ellos como la competencia en la traducción escrita. Estos datos sugieren la oportunidad de incluir juegos de rol, simulando situaciones de interpretación de enlace en la formación.

6.3. Otro dato significativo para nuestro estudio es la importancia que dan los egresados a la traducción inversa. Para el 47% es tan importante como la directa (10.2. y el Apéndice VII: pregunta 6). El hecho de que los estudiantes de filología también reciban encargos de traducción inversa (11. 1.2. y el Apéndice IX: preguntas 13-15) y que las agencias de traducción confirmen la demanda (10.3.) nos proporcionan más argumentos a favor de la necesidad de formar traductores del chino al español.

6.4. La información sobre los sectores profesionales donde los egresados trabajan (10.2. y el Apéndice VII: pregunta 2) ofrece la posibilidad de formar a traductores pensando en las demandas del mercado y las ofertas de trabajo para traductores en el futuro. En este sentido, quizás los resultados más interesantes de nuestro análisis de los datos de los egresados del año 2007 al 2011 sean las tendencias actuales presentadas al principio del capítulo 10. En términos muy generales, aparte de las grandes incorporaciones públicas, se nota el aumento de la presencia de empresas privadas medianas y pequeñas. El sector de energías tradicionales ha caído en los últimos años, mientras que las inversiones en energías renovables han crecido. Estos cambios y tendencias obligan a los traductores a ajustar sus conocimientos de acuerdo con el mercado. En cuanto al diseño de la propuesta, en vez de intentar incorporar géneros de todos los sectores, podemos centrarnos en algunos de los sectores más presentes en el mercado y los que muestran señales de crecimiento.

6.5. Según los egresados, los géneros que predominan son económicos, comerciales y jurídicos (10.2. y el Apéndice VII: pregunta 7) y según las agencias de traducción también son importantes los géneros técnicos y científicos (10.3.). Evidentemente, un curso universitario no puede dar cobertura enciclopédica a todos los sectores y géneros. Además, como se ha visto arriba, estos cambian con el tiempo. Para formar a traductores hace falta darles los conocimientos, estrategias y herramientas necesarios para enfrentarse a situaciones, sectores y géneros nuevos. Pensamos incorporar algunos géneros de acuerdo con la demanda laboral en nuestro diseño y crear encargos reales y semireales de traducción. Estos géneros también ofrecen otras ventajas para la iniciación a la inversa, ya que tienden a ser textos informativos, a diferencia de los géneros más practicados en clase ahora: textos literarios y ensayos.

6.6. La mayoría de los egresados consideran que ya poseen la competencia lingüística suficiente para realizar su trabajo diario. Por el contrario, consideran que carecen de formación en conocimientos de áreas de especialización y la formación profesional como traductor (10.2. y el Apéndice VII: preguntas 12-14). Se pueden incluir conocimientos de algunos pocos sectores especializados para la iniciación a la didáctica de la traducción inversa chino-español, pero siempre insistiendo en la importancia de desarrollar estrategias de documentación.

6.7. Todas nuestras encuestas sobre el mercado laboral en los capítulos 10 y 11 indican que faltan traductores profesionales formados en el sector. Los filólogos en formación que tienen muy poca experiencia reciben encargos ocasionales de traducción; la mayoría de los egresados de la Filología Hispánica no han recibido formación profesional en traducción pero realizan trabajos como traductores/intérpretes; las agencias de traducción no tienen personal en plantilla con el español como lengua extranjera ni poseen revisores (ni nativos ni chinos) pero reciben encargos de traducción con esta combinación. Esa realidad justifica la necesidad de la creación de una oferta educativa para formar traductores profesionales entre el chino y el español.

II. Conclusiones llegadas a través de la construcción de un marco teórico para la didáctica de la traducción chino-español

Además de la investigación realizada con respecto al contexto de la docencia de la traducción inversa chino-español en China, hemos investigado los paradigmas recientes en la literatura sobre la traducción y la didáctica de la traducción, que nos

han ayudado a diseñar los objetivos y contenidos de nuestro curso así como establecer una metodología docente para este curso.

Estudios sobre la traducción	Didáctica de la traducción	Didáctica de la traducción entre lenguas lejanas	Didáctica de la traducción inversa
------------------------------	----------------------------	--	------------------------------------

En el capítulo 4 (4.2.3) empezamos nuestra búsqueda para construir nuestro marco teórico analizando el primer módulo del manual de Zhao dedicado a la teoría de la traducción. Encontramos que la mayoría de los autores mencionados eran anteriores a la década de los ochenta del siglo pasado y anclados en conceptos lingüísticos y prescriptivos, anteriores a las teorías comunicativas y funcionalistas actuales. De hecho, descubrimos que los contenidos de este módulo seguían a *A Textbook of Translation* de Newmark (traducido al español por Virgilio Moya, 1987) y *Teoría y práctica de la traducción* de García Yebra (1984). Los conceptos descritos sobre la traducción, cuestiones como fidelidad, equivalencia y unidad de traducción no nos servirían para enseñar la traducción como un acto de comunicación. Además, faltaban teorías específicas sobre la didáctica de la traducción y la didáctica de la traducción inversa entre lenguas lejanas. Otro problema que encontramos era la falta de coherencia entre teoría y práctica, entre la integración de conocimientos declarativos y operativos. Hemos encontrado soluciones a estos problemas en la literatura más actual.

Hemos tratado el marco teórico en detalle en los capítulos 5-8 y aquí resumimos las conclusiones generales.

1. Conclusiones relacionadas con los estudios sobre la traducción

La revisión de la literatura en los capítulos 4 y 5 indica la supremacía actual de un paradigma comunicativo, funcionalista, intercultural y cognitivo para explicar el fenómeno de la traducción.

1.1. La traducción es un acto de comunicación entre lenguas y culturas

Para formar a alumnos chinos en la traducción chino-español es clave:

- 1) Tomar el texto en su contexto como la unidad de traducción.
- 2) Acercarse al texto a través del análisis de discurso, tomando en cuenta los factores extratextuales e intratextuales a partir de las dimensiones comunicativa, pragmática y semiótica.
- 3) Identificar referencias culturales contrastivas entre las dos culturas.
- 4) Identificar elementos lingüísticos contrastivos al nivel retórico, morfosintáctico y léxico.

1.2. Traducir es traducir cultura.

Para formar a alumnos chinos en la traducción chino-español es clave:

- 1) Estudiar la cultura con una metodología activa que permita la formación como un proceso dinámico donde no sólo actúa el docente.
- 2) Estudiar la cultura, especialmente las diferencias culturales. Como se trata de una materia muy amplia y diversa para enseñar en un curso, es necesario incluir algunos conceptos útiles para comparar diferentes traducciones y evaluar la aceptabilidad de las traducciones, conceptos tales como «puntos ricos», «apropiación» y «extranjerización».

1.3. El acto de traducir busca transmitir información de un TO (en la cultura original) a un TM (en la cultura meta) para una finalidad específica.

Para formar a alumnos chinos en la traducción chino-español es clave:

- 1) Crear tareas de traducción con un encargo específico.
- 2) Crear tareas de traducción para comparar traducciones con diferentes encargos.
- 3) Crear tareas de traducción donde el alumno tiene que traducir el mismo texto con dos encargos diferentes.

1.4. La traducción es un proceso cognitivo.

Eso justifica la necesidad de centrarnos en el traductor y en las actividades realizadas por él antes, durante y después de la traducción. Las acciones del traductor indican los elementos importantes para formar a traductores.

Para formar a alumnos chinos en la traducción chino-español es clave:

- 1) Trabajar conocimientos lingüísticos y extralingüísticos, el saber compartido, la memoria y la interacción de conocimientos declarativos y operativos.
- 2) Trabajar el proceso traductor: la comprensión, la desverbalización, la reexpresión, la cooperación entre emisor y receptor, el proceso no lineal, la identificación de problemas, la toma de decisiones, los procesos inferenciales y la semejanza interpretativa óptima y la evaluación.

2. Conclusiones relacionadas con los estudios sobre la didáctica de la traducción

En los capítulos 1 (1.2.), 4 y 6 (6.1.1.-6.1.3.) hemos visto que en los manuales representativos de la enseñanza de español y de traducción en China se presentan algunos modelos tradicionales para la enseñanza de la traducción centrados en el resultado. Sin embargo, a través de nuestra investigación del contexto de la docencia de la traducción chino-español en China y de los estudios sobre la traducción, hemos llegado a la conclusión de la necesidad de buscar métodos comunicativos para desarrollar los conocimientos operativos de los alumnos. Por lo tanto es clave trabajar tanto el proceso traductor como el producto.

La literatura sobre la didáctica de la traducción inspirada en un paradigma comunicativo, funcionalista, intercultural y cognitivo confirma las conclusiones de la sección anterior. Dentro de esta literatura hay diferentes enfoques metodológicos. Para conseguir los objetivos que hemos ido estableciendo para el curso de la traducción inversa chino-español, hemos incorporado ideas de cinco de estos enfoques para nuestra metodología docente.

2.1. La enseñanza por objetivos de aprendizaje (capítulo 6 [6.2.1.]).

La incorporación de este enfoque a la didáctica de la traducción ayuda a diseñar unidades didácticas y tareas en función de los objetivos específicos del curso y establecer una progresión en el aprendizaje. No obstante, consideramos que es importante encontrar un equilibrio entre una programación establecida como esta y la

enseñanza centrada en el alumno del constructivismo social mencionada abajo. El profesor tiene que ser flexible y adaptar el ritmo de la clase a las necesidades e intereses de los alumnos.

2.2. La enseñanza basada en procesos cognitivos (capítulo 6[6.2.2.]).

Este tipo de enseñanza propone propuestas didácticas concretas realizando un análisis pragmático que incluye la situación, la intención, la cultura y el género textual que estimula la creatividad en la formación del traductor, fomentando la búsqueda de múltiples traducciones para el mismo texto. Este enfoque ayuda a crear tareas que estimulan la comunicación y la creatividad.

2.3. La enseñanza basada en el constructivismo social (capítulo 6 [6.2.3.]).

Este enfoque también está orientado hacia el proceso de la traducción e insiste en la participación del alumno como agente activo y el profesor como coordinador. Ayuda a motivar los alumnos y fortalecer su seguridad y autonomía.

2.4. La enseñanza basada en la competencia traductora (capítulo 6 [6.2.4.]).

Este enfoque propone sistematizar los objetivos específicos de las unidades didácticas en torno a las diferentes subcompetencias traductoras y ayuda a identificar los objetivos específicos para usar en la enseñanza por objetivos de aprendizaje descrita arriba.

2.5. La didáctica de la traducción a través de los enfoques funcionalistas (capítulo 6 [6.2.5.]).

Estos enfoques sitúan la didáctica de traducción como una actividad intencionada, destacando conceptos tales como el encargo de traducción, la función de la traducción, dificultades, problemas y errores pragmáticos y culturales. Incorporando estos conceptos a las tareas ayuda a los alumnos a entender la traducción como una actividad con una finalidad.

Nos hemos inspirado en estos cinco enfoques para la metodología de nuestro curso de la iniciación a la didáctica de la traducción inversa chino-español, intentando mantener un equilibrio entre objetivos específicos progresivos y los intereses y necesidades de los alumnos.

3. Conclusiones relacionadas con los estudios sobre la didáctica de la traducción entre lenguas y culturas lejanas

3.1. Existe mucha distancia lingüística y cultural entre el chino y el español (capítulo 7 [7.2.]).

Para formar a alumnos chinos en la traducción chino-español es clave:

- 1) Pasar de la lingüística contrastiva a la retórica contrastiva, ir mucho más allá de las diferencias lingüísticas y estereotipos culturales.
- 2) Aprender estrategias para producir traducciones comunicativas prestando atención a aspectos pragmáticos, semióticos y culturales.

3.2. La lejanía dificulta una traducción rápida y automatizada (capítulo 7 [7.1.]).

Para formar a alumnos chinos en la traducción chino-español es clave:

- 1) Aprender a practicar una «desverbalización» más radical y comunicativa porque suele haber no solo equivocaciones sino bloqueos debido a la falta de similitudes lingüísticas y culturales.
- 2) Trabajar el concepto de significados polisémicos, ya que es una herramienta útil para convencer al alumno de la importancia de la fase de desverbalización durante el proceso de traducción entre lenguas lejanas.

3.3. Conclusiones relacionadas con el análisis de cinco manuales de la didáctica de la traducción entre chino/inglés y chino/español (capítulo 7 [7.3.]).

El análisis de los manuales ha identificado algunos elementos que encontramos útiles:

- 1) la integración de actividades de traducción escrita e interpretación oral;
- 2) la integración entre teoría y práctica donde la teoría es implícita y aprendida de manera inductiva;
- 3) la importancia de los contrastes culturales;
- 4) el uso de géneros textuales variados;
- 5) el análisis del discurso;
- 6) la introducción de una tercera lengua como puente entre dos lenguas lejanas.

El análisis de los manuales también ha demostrado la falta de algunos elementos que consideramos importantes:

- 1) desde el punto de vista de la didáctica de la traducción en general, en estos manuales faltan: una programación sistematizada, objetivos principales y sub-objetivos claros; coherencia entre la teoría y la práctica, secuenciación progresiva de actividades.
- 2) desde el punto de vista específico de la didáctica entre lenguas lejanas, en estos manuales faltan: concepción general sobre la traducción entre lenguas y culturas lejanas; datos empíricos sobre aspectos pragmáticos, semióticos y culturales que pueden servir para desarrollar la retórica contrastiva entre las lenguas de trabajo, tareas que trabajan el proceso traductor, sobre todo en la fase de desverbalización; y la formación de la competencia instrumental (herramientas de documentación y estrategias de traducción).

Intentaremos incorporar algunos de estos elementos y suplir las carencias detectadas en el análisis de los manuales en nuestro diseño para el curso de traducción inversa chino-español.

4. Conclusiones relacionadas con la didáctica de la traducción inversa

4.1. La traducción inversa existe (capítulo 8 [8.1.]).

Las diferentes perspectivas sobre la definición de la traducción inversa y los debates tradicionales y actuales sobre la viabilidad de esta direccionalidad demuestran su complejidad. Pero la oferta y demanda para la traducción inversa, incluso en este mundo globalizado, demuestra la existencia innegable de su práctica y la necesidad de formar traductores competentes en los países donde la demanda existe.

4.2. Diferencias entre traducción directa e inversa (capítulo 8 [8.2.1.]).

Los resultados empíricos de varios estudios sobre la traducción inversa revelan las diferencias entre el proceso en la traducción directa y la inversa. Todo eso justifica la necesidad de construir un marco pedagógico diferente para la didáctica de la inversa.

4.3. Las características específicas de la traducción inversa (capítulo 8 [8.2.2.])

Las diferentes propuestas pedagógicas de la traducción inversa analizadas destacan las características específicas de la traducción inversa y la necesidad de adaptar la formación a sus rasgos distintivos.

Son elementos clave para diseñar nuestro curso de didáctica de traducción chino-español:

- 1) Superar la inseguridad ante la inversa usando una metodología centrada en el alumno, en su autonomía y creatividad.
- 2) Desarrollar un enfoque específico en ciertas fases del proceso traductor:
 - comprensión del TO: hacer valer al alumno sus conocimientos como nativo.
 - la desverbalización: desarrollar una desverbalización radical y comunicativa
 - reexpresión y revisión: usar herramientas de documentación (el uso de textos paralelos de dos o más lenguas de trabajo, el uso de los recursos digitales y en papel, etc.)

III. Diseño de una propuesta pedagógica para un curso de iniciación a la traducción inversa chino-español

A partir de las conclusiones, presentamos nuestras ideas para diseñar una propuesta didáctica para un curso de traducción inversa chino-español en la Facultad de Español de Sichuan International Studies University (SISU).

1. Perfil del alumno

Es un curso obligatorio dirigido a alumnos de Filología Hispánica que empiezan el segundo semestre del tercer curso. Según los planes de estudios vigentes en SISU y el estudio de caso que hemos presentado anteriormente, el grupo de alumnos puede contar con un nivel intermedio-avanzado (B1-B2) de las competencias de la lengua española según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2002). Asimismo, puede tener las siguientes características.

Número de alumnos por grupo	20 a 25
Edad y sexo	De 20 a 25 años, mayor cantidad de mujeres que de hombres
Conocimientos generales	Al comenzar el curso los alumnos pueden poseer suficientes conocimientos lingüísticos para llevar a cabo operaciones básicas de traducción, pero, les falta formación profesional en traducción así como conocimientos de ámbitos de especialización.

Conocimientos de la traducción	Antes de empezar la asignatura de traducción inversa, han tenido una asignatura obligatoria de traducción directa español-chino.
Motivación profesional	Pueden desear formarse como traductores en la traducción directa e inversa según la demanda laboral y necesitan una formación teórica y práctica específica para dedicarse de manera profesional a la traducción.
Salidas profesionales	Traductores en plantilla o autónomos en instituciones privadas o públicas con contactos con países de habla hispana, medios de comunicación y turismo; otras profesiones que requieren trabajos puntuales de mediación en español (ministerios y embajadas); profesores de español en escuelas y universidades.

2. Duración del curso

De acuerdo con los planes de estudios nacionales para las Licenciaturas en Filología Hispánica en China, la asignatura de traducción chino-español dispone de un total de 72 horas. Cada facultad puede decidir impartir estas horas en un semestre (con cuatro horas de clase a la semana) o en dos semestres (con dos horas de clase a la semana).

3. Objetivos del curso

El objetivo principal para todo el diseño del curso es la iniciación a la traducción inversa chino-español.

Los objetivos transversales para todas las unidades didácticas son:

- 1) Desarrollar la comprensión lectora de textos chinos en contexto (análisis del discurso).
- 2) Desarrollar la desverbalización comunicativa del chino al español para evitar traducciones literales.
- 3) Desarrollar la reexpresión de un mensaje en española para una finalidad.
- 4) Desarrollar la documentación y la revisión a través de diferentes herramientas y estrategias.

Los objetivos metodológicos generales son:

- 1) Fomentar un aprendizaje por tareas con objetivos específicos progresivos.

- 2) Dotar al alumno de la autonomía, confianza y motivación para expresar sus opiniones mediante el uso de una metodología activa centrada en el alumno y gestionando el trabajo dentro y fuera del aula para incluir trabajo en grupos pequeños y grandes.
- 3) Integrar conocimientos lingüísticos y extralingüísticos, declarativos y operativos así como activar elementos como el saber compartido, la memoria y la concentración.
- 4) Integrar conceptos teóricos en la práctica de la traducción para que los alumnos lleguen a sistematizar y poner en práctica sus conocimientos declarativos sobre la traducción.
- 5) Integrar el proceso traductor en las unidades: la comprensión, la desverbalización, la reexpresión, la cooperación entre emisor y receptor, el proceso no lineal, la identificación de problemas, la toma de decisiones, los procesos inferenciales y la evaluación.
- 6) Integrar la clase con el mundo real, trabajando con casos reales y semireales de traducción inversa a través de prácticas con géneros textuales habituales del mercado laboral.

4. Esquema de las unidades didácticas del curso

Aunque hemos optado por un aprendizaje por tareas con objetivos claros y específicos para cada unidad didáctica, la naturaleza de la traducción como un acto comunicativo con una finalidad nos obliga a trabajar todos los aspectos del proceso a la vez y desarrollar las diferentes subcompetencias de la competencia traductora en cada unidad.

Los objetivos específicos de cada tarea están destinados a hacer que los alumnos reflexionen sobre un aspecto en particular de este proceso y para desarrollar sus conocimientos declarativos sobre la traducción. Pero para no desviar la naturaleza de la traducción estamos obligados a tomar el texto en contexto como la unidad de traducción y esto a su vez obliga al alumno a empezar a traducir estos conceptos declarativos en conocimientos operativos desde el principio aprendiendo a tomar en cuenta todos los aspectos de la situación comunicativa. Al mismo tiempo, de manera paralela, el alumno está practicando y adquiriendo otras subcompetencias de la

competencia traductora, las subcompetencias lingüística, extralingüística, instrumental y estratégica.

UNIDAD 1: LA TRADUCCIÓN ES UN ACTO DE COMUNICACIÓN

Objetivos generales: Entender que la traducción es un acto de comunicación dinámico; evitar traducciones literales y la creencia que las equivalencias son estáticas.

- TAREA 1.1. La polisemia léxica

Objetivos específicos: Evitar la traducción palabra por palabra basada en la creencia de que cada palabra tiene un equivalente en la otra lengua.

- TAREA 1.2. Oraciones sin contexto y en contexto

Objetivo específico: Entender que la traducción literal y lineal no contextualizada de una oración no siempre transmite el sentido de la oración original entendida como un acto de habla en un contexto.

- TAREA 1.3. Texto en contexto

Objetivos específicos: Entender que la unidad de traducción es el texto en su contexto; usar el análisis de discurso para negociar el sentido de un texto en contexto.

UNIDAD 2: LA TRADUCCIÓN ES UNA ACTIVIDAD CON FINALIDAD

Objetivo general: Entender que la traducción es una actividad con finalidad y que ésta no siempre coincide la finalidad del TO.

- TAREA 2.1. La finalidad del TO

Objetivo específico: Detectar la intención del TO.

- TAREA 2.2. Cambiando el encargo

Objetivo específico: Entender que diferentes encargos (cambiando el receptor, el medio, el contexto, etc.) pueden cambiar la traducción de un mismo TO.

- TAREA 2.3. Comparando traducciones: ¿Apropiación o Extranjerización?

Objetivo específico: Reconocer diferentes métodos de traducción.

UNIDAD 3: LA TRADUCCIÓN INVERSA ES POSIBLE

Objetivos generales: Superar la inseguridad ante la traducción inversa; dar estrategias y herramientas para compensar la falta de conocimientos lingüísticos y extralingüísticos en español.

- TAREA 3.1. Fuentes de documentación

Objetivo específico: Conocer las fuentes de documentación más útiles para la iniciación a la traducción inversa chino-español.

- TAREA 3.2. Revisión de una traducción

Objetivo específico: Aprender a usar las fuentes de documentación más útiles para la iniciación a la traducción inversa chino-español.

- TAREA 3.3. Encargos no 100%

Objetivo específico: Ganar confianza cumpliendo un encargo que no exige una corrección lingüística 100% y compensar sus carencias de conocimientos en español con su comprensión como nativo del TO.

UNIDAD 4: LA TRADUCCIÓN ENTRE LENGUAS LEJANAS

Objetivos generales: Ser conscientes de aspectos contrastivos entre el chino y el español a todos los niveles: culturales, retóricos, morfosintácticos y léxicos; aprender a desconfiar de la traducción literal.

- TAREA 4.1. La desverbalización en el proceso traductor

Objetivo específico: Aprender a practicar una desverbalización radical y comunicativa para evitar bloqueos debidos a la distancia entre el chino y el español a niveles lingüísticos y culturales.

- TAREA 4.2. La distancia cultural

Objetivos específicos: Identificar referencias culturales contrastivas entre las dos culturas y superar estereotipos culturales.

- TAREA 4.3. Traducción puente: del chino al español pasando por el inglés

Objetivos específicos: Aprender estrategias para compensar la falta de conocimientos lingüísticos y extralingüísticos en español con conocimientos adquiridos en inglés.

UNIDAD 5: LA RETÓRICA CONTRASTIVA: TRADUCCIÓN DE LA CARTA COMERCIAL:

Objetivo general: Conocer aspectos contrastivos entre el chino y el español a niveles culturales y retóricos a través de la carta comercial

- TAREA 5.1. La coherencia y cohesión

Objetivo específico: Comparar los movimientos retóricos en dos cartas comerciales paralelas, una en chino y la otra en español.

- TAREA 5.2. El registro

Objetivo específico: Comparar estrategias de cortesía en dos cartas comerciales paralelas, una en chino y la otra en español.

- TAREA 5.3. Traducción de una carta comercial

Objetivo específico: Aprender a aplicar a la traducción de otra carta comercial lo que han aprendido de la retórica contrastiva chino-español a partir del análisis de las dos cartas comerciales paralelos, una en chino y la otra en español.

UNIDAD 6: INTRODUCCIÓN A LOS GÉNEROS DEL SECTOR DE LAS ENERGÍAS RENOVABLES

Objetivo general: Conocer uno de los campos de especialidad con demanda en el mercado de traducción inversa.

- TAREA 6.1. La documentación de términos especializados en este campo

Objetivo específico: Aprender estrategias para documentarse para la traducción especializada.

- TAREA 6.2. Traduciendo un manual de instrucciones (cómo montar una turbina hidráulica)

Objetivo específico: Practicar un género informativo.

5. Desarrollo de la Unidad 1

Nos limitaremos a desarrollar la primera unidad en este trabajo como ejemplo.

UNIDAD 1: LA TRADUCCIÓN ES UN ACTO DE COMUNICACIÓN

Objetivos generales: Entender que la traducción es un acto de comunicación dinámico; evitar traducciones literales y la creencia en equivalencias estáticas.

TAREA 1.1. La polisemia léxica

Instrucciones para el profesor

Objetivos específicos:

- Evitar la traducción palabra por palabra basada en la creencia de que cada palabra tiene un equivalente en la otra lengua.
- Aprender a manejar los diccionarios monolingües y bilingües
- Conocer el Corpus CREA de la Real Academia Española

Objetivo metodológico:

- Dar al alumno confianza para poder opinar en grupos pequeños y hablar en clase.

Esta tarea está pensada para grupos de 3 a 5 alumnos, toda la clase e individualmente en casa. Consta de las actividades siguientes:

- 1) Cada grupo recibe una ficha con una palabra en chino sin contexto.
- 2) Hacen una lista de todos los diferentes contextos donde pueden imaginar un uso para la palabra y el sentido que tiene en ese contexto.
- 3) Comparan su lista con las entradas en un diccionario monolingüe chino, p.ej., el diccionario *Xiandai Hanyu Cidian* (现代汉语词典), Diccionario de Chino Contemporáneo, y después en un diccionario bilingüe chino-español, p.ej., *Nuevo diccionario chino-español - Xin Han-Xi Cidian* (新汉西词典).
- 4) Buscan las palabras españolas que han encontrado en el Nuevo diccionario chino-español y comprueban el uso de estas palabras en el Corpus CREA de la Real Academia Española (<http://corpus.rae.es/creanet.html>). Eligen cinco ejemplos en contextos diferentes y sentidos diferentes. Copian las cinco frases en su ficha, con la información sobre sus fuentes: dónde (país, medio y género) y cuándo se publicaron.
- 5) Los grupos sacan sus conclusiones de la experiencia y las comparten con

toda la clase. Juntos, llegan a unas conclusiones generales.

- 6) En casa, cada alumno escribe su diario de clase, resumiendo lo que ha entendido.

Comentarios:

Ejemplos de palabras que se pueden usar para esta actividad son: luo, 落; zuo, 做; ze, 泽; dadao, 达到; jianyi, 建议). Consultando el Corpus CREA de la RAE reforzará el primer objetivo. Por ejemplo, si consultan el verbo «hacer» una posible traducción del zuo (做), podrán ver sus muchos usos y colocaciones en fuentes variadas de diversos ámbitos (ciencia y tecnología, informática, etc.), p. ej. «hacer sus pedidos a través de la página», «hacer la cama», «hacer frente al año 2013 con tranquilidad», «hacer hincapié», «hace su efecto». Como última actividad pueden traducir estas frases en contexto al chino.

Ficha para los alumnos

FICHA 1.1. La polisemia léxica	
Cada grupo recibirá una palabra en chino	
Imaginar posibles contextos para usar la palabra y su sentido en cada contexto (el contexto tiene que ser concreto y específico)	Contexto 1 Contexto 2 Contexto 3
Escribir una frase en chino para cada contexto	Contexto 1 Contexto 2 Contexto 3
Traducir las frases al español	Contexto 1 Contexto 2 Contexto 3
Buscar entradas para la palabra en el <i>Diccionario de Chino Contemporáneo</i>	Entrada 1 Entrada 2 Entrada 3
Entradas para la palabra en el <i>Nuevo diccionario chino-español</i>	Entrada 1 Entrada 2 Entrada 3
Buscar las palabras españolas que han encontrado en el <i>Nuevo diccionario chino-español</i> en el Corpus CREA de la Real Academia Española y anotar los	Frase y contexto 1 Frase y contexto 2 Frase y contexto 3

contextos para cada una (http://corpus.rae.es/creanet.html)	Frase y contexto 4 Frase y contexto 5
En grupo, sacar conclusiones de la experiencia para compartir con el resto de la clase	
Individualmente, en casa, escribir un informe sobre la tarea, resumiendo lo aprendido	

TAREA 1.2. Oraciones sin contexto y en contexto

Instrucciones para el profesor

Objetivo específico:

- Entender que la traducción literal y lineal no contextualizada de una oración no siempre transmite el sentido de la oración original entendida como un acto de habla en un contexto.

Objetivo metodológico:

- Dotar al alumno de la autonomía y confianza de traducir a la inversa y opinar en grupo a través de ejemplos sencillos.

Esta tarea está pensada para grupos de 3 a 5 alumnos, toda la clase e individualmente en casa. Para hacer la tarea, hace falta un texto corto que contiene varias frases que puedan ser ambiguas fuera de contexto. Consta de las siguientes actividades:

- 1) Cada grupo recibe una ficha con una frase en chino sin contexto que, puede ser entendida de diferentes maneras en función de la situación y la finalidad.
- 2) Cada grupo hace una lista de todos los diferentes contextos donde pueden imaginar la frase en uso: ¿quién lo dijo? ¿cuándo? ¿dónde? ¿por qué? Sugieren posibles traducciones al español para su frase. El profesor pasa por los grupos animándolos a usar su imaginación y creatividad.
- 3) Los grupos comparten con toda la clase los contextos y traducciones que han imaginado para su frase. Juntos, discuten problemas de lengua y sacan unas conclusiones generales.
- 4) Se reparte el texto de donde hemos extraído estas frases entre los grupos y se establece el contexto para las frases y posibles traducciones.
- 5) En casa, cada alumno sigue con su diario y escribe su traducción del texto,

revisando con cuidado la gramática y ortografía del producto final.

Comentarios:

- Las frases para esta actividad pueden ser sueltas de diferentes textos en diferentes contextos o extraídas de un mismo texto que comparte un mismo contexto (p.ej., frases de una obra de teatro, una película, etc.).
- Por ejemplo, hemos extraído 5 frases del guión de una película muy conocida titulada *Comer, beber y amar* del director Ang Lee. Las frases son:
 - a. *Jinrong jie laile.* (锦荣姐来了。)
 - b. *Zhu ba ne?* (朱爸呢?)
 - c. *Dou ba dianle hai ezhe.* (都八点了还饿着。)
 - d. *Ta chufangli chule zhuangkuang, wo ba xianzai gan qu kankan.* (他厨房里出了状况, 我爸现在赶去看看。)
 - e. *Chiguo fan le mei?* (吃过饭了没?)

Sin saber el contexto original de las frases en una escena de la película, se puede imaginar diferentes contextos y traducciones. Nosotros hemos pensado en los siguientes:

Frase a: <i>Jinrong jie laile.</i> (锦荣姐来了。)	
Contexto 1: A saluda a la invitada Jinrong.	A: : 锦荣姐来了。Hola, Jinrong. Jinrong : 大家都好吗? Hola. ¿Qué tal estáis?
Contexto 2: A avisa a B de que ha llegado Jinrong.	A: 锦荣姐来了。Ha venido Jinrong. B : 哦。Vale.

Frase b: <i>Zhu ba ne?</i> (朱爸呢?)	
Contexto 1: A pregunta a B por el tío Zhu.	A : 朱妈好点儿了没? ¿Está un poco mejor la tía Zhu? B : 嗯, 好多了。Sí, mucho mejor. A : 朱爸呢? ¿Y el tío Zhu?

	B : 情况不太乐观。 No muy bien.
Contexto 2: A pregunta a B dónde está el tío Zhu	A : 朱爸呢？ ¿Dónde está el tío Zhu? B : 他在房里休息呢。 Descansando en la habitación.
Frase c: <i>Dou ba dianle hai ezhe.</i> (都八点了还饿着。)	
Contexto 1: A se sorprende de que B todavía no haya cenado a las 8.	A : 都八点了还饿着。 ¿Aún no has cenado? Son las ocho ya. B : 妈妈还没回来呢。 Todavía no ha vuelto mamá (que es quien prepara la cena).
Contexto 2: B confirma a A que sí ha cenado ya que son las ocho.	A: 吃饭了没？ ¿Has cenado? B: 都八点了还饿着。 Sí, hace buen rato. Ya son las ocho.
Frase d: <i>Ta chufangli chule zhuangkuang, wo ba xianzai gan qu kankan.</i> (他厨房里出了状况， 我爸现在赶去看看。)	
Contexto 1: A pregunta por la reforma del piso del hermano de B.	A: 你弟弟家装修得怎么样了？ ¿Cómo va la reforma del piso de tu hermano? B : 他厨房里出了状况， 我爸现在赶去看看。 No le ha ido muy bien en la cocina y mi padre ha ido a verlo.
Contexto 2: B contesta que ha pasado algo en el restaurante del hermano y su padre ha ido a verlo.	A: 你弟弟没在家？ 他餐馆生意怎么样？ ¿No está en casa tu hermano? ¿Cómo le va el restaurante? B : 他厨房里出了状况， 我爸现在赶去看看。 Ha pasado algo en su restaurante y mi padre ha ido a verlo.
Contexto 3: B contesta que ha pasado algo en el restaurante de	A : 你爸爸没在家？ ¿No está tu padre? B : 他厨房里出了状况， 我爸现在赶去看看。 Ha pasado algo en la cocina y ha ido a verlo.

su padre.	
Frase e : <i>Chiguo fan le mei?</i> (吃过饭了没?)	
Contexto 1: A saluda a B.	<p>A: 吃过饭了没? Hola, ¿qué tal?</p> <p>B: 嗯。我们店里新到了些裙子, 看有喜欢的吗。 Bien. Han llegado algunas nuevas faldas, mira a ver si te gustan.</p>
Contexto 2: A pregunta a B si ha cenado.	<p>A: 你那里几点? ¿Qué hora es allí?</p> <p>B: 晚上八点。 Son las ocho de la tarde.</p> <p>A: 吃过饭了没? ¿Has cenado?</p> <p>B: 还早呢, 这里九点开始吃晚饭。</p> <p>Es pronto. Aquí empiezan a cenar a partir de las nueve.</p>
Contexto 3: A pregunta a B si han comido los otros.	<p>A: 吃过饭了没?</p> <p>¿Han comido?</p> <p>B: 应该吃了吧, 都两点啦。你去问问。</p> <p>Creo que sí. Son las dos ya. Pregúntaselo.</p>

El texto de *Comer, beber y amar* de donde hemos extraído estas frases y el contexto en que se tiene esta conversación es el siguiente:

Llega Jinrong a casa de Zhu a la hora de cenar. El padre Zhu ha ido al restaurante donde trabaja debido a algo urgente y están en casa las tres hijas: Jiazhen, Jiaqian, Jianing. Primero, Jianing avisa a Jiazhen de la llegada de Jinrong. Luego, Jinrong y Jiazhen empiezan a charlar.

Jianing: - *Jinrong jie laile.* (锦荣姐来了。) Ha llegado Jinrong.

Jinrong: - *Wo yiwei nimen dou zai jia a.* (我以为你们都在家啊。) Pensaba que estabais todos en casa.

Jinrong: - *Zhu ba ne?* (朱爸呢?) ¿Dónde está el tío Zhu?

Jiazhen: - *Ta chufangli chule zhuangkuang, wo ba xianzai gan qu kankan.* (他厨房里出了状况, 我爸现在赶去看看。) Ha pasado algo urgente en el

restaurante y mi padre ha ido a verlo.

Jiazhen: - *Jiaqian zai fangli mang gongzuo.* (家倩在房里忙工作。) Jiaqian está trabajando en su habitación.

Jiazhen: - *Chiguo fan le mei?* (吃过饭了没?) ¿Has cenado?

Jinrong: - *Dou ba dian le hai ezhe.* (都八点了还饿着。) Claro que sí, son las ocho ya.

Ficha para los alumnos

FICHA 1.2. Oraciones sin contexto y en contexto	
Cada grupo recibirá una frase en chino	
Imaginar posibles contextos para usar la frase y su sentido en cada contexto	Contexto 1 Contexto 2 Contexto 3
Traducir la frase al español según cada contexto revisando la gramática y la ortografía	Contexto 1 Contexto 2 Contexto 3
Cada grupo comparte sus contextos y traducciones con toda la clase y todos juntos discuten los problemas que han tenido y sacan unas conclusiones generales.	
Recibirán un texto (extraído de una película) en chino y todos juntos intentarán establecer el contexto y traducir el texto.	
Recibirán otro texto extraído de la misma película.	
Individualmente, en casa, adivinará el contexto del texto y traducirá el texto al español.	

TAREA 1.3. Texto en contexto

Instrucciones para el profesor

Objetivo específico: Usar el análisis del discurso para negociar el sentido de un texto en contexto.

Objetivos metodológicos: Integrar los conocimientos lingüísticos y extralingüísticos de los alumnos, integrar la clase con el mundo real, trabajando con casos reales y semireales de traducción inversa.

Esta tarea está pensada para grupos de 3 a 5 alumnos toda la clase e individualmente en casa. Consta con las siguientes actividades:

- 1) Cada alumno recibe un texto en chino y un cuestionario que refleja los parámetros del análisis del discurso. Tiene que contestar a las preguntas en casa para la siguiente clase.
- 2) En clase se discuten las preguntas del cuestionario en grupos pequeños. El profesor pasa por los grupos animándolos a usar la imaginación para imaginar los posibles contextos donde se puede producir un texto como este.
- 3) Los grupos ponen en común sus respuestas y después se comentan con el conjunto de la clase.
- 4) El profesor les da el contexto real de la producción de este texto y el encargo de traducción. Toda la clase debate y pone en común las posibles dificultades relacionada con la traducción del texto.
- 5) En casa, cada alumno sigue con su diario y escribe su traducción revisando con cuidado la gramática y ortografía.

Comentarios:

- El texto puede ser uno de los géneros textuales habituales del mercado laboral. Se trata de un texto que no se entiende muy bien sin el contexto.
- Los parámetros del cuestionario los podemos diseñar según Hatim y Mason (1990/1995 y 1997) y Nord (1991), aunque en la ficha para los alumnos, expondremos preguntas más sencillas en relación con estos parámetros. Los parámetros pueden ser: campo del texto, modo del texto, lugar y tiempo, tenor del texto, usuario/destinatario, emisor, intención del emisor/motivo de comunicación, acto de hablar, composición y estructura del texto, léxico y morfosintaxis del texto, etc.
- Ponemos como ejemplo un discurso de un empresario en una reunión con los empleados. El autor es un empresario de origen chino de 60 años de edad, con escasos conocimientos de lengua española, licenciado en economía y propietario de una empresa española del sector textil. Al final del año 2010, quiere dar un discurso informal en una reunión ante los responsables de los diferentes departamentos de su empresa, chinos y españoles, con el objetivo de valorar los resultados del año, analizar los diferentes problemas que se han producido en ese periodo y presentar algunas propuestas para el siguiente ejercicio. Se trata de un texto informal que se vislumbra desde varios aspectos

(p. ej., la manera de citar a los nombres de los empleados) con estructura y morfosintaxis sencillos, pero con algunos términos especializados propios del sector.

- El encargo de la traducción: El empresario pide a un empleado chino con buen nivel de español que prepare una traducción al español de su discurso para leer en la reunión.

Ficha para los alumnos

FICHA 1.3. Texto en contexto	
<p>Recibir y leer el texto en chino</p>	<p>2009 年我公司在经济危机大背景下，依然保持了盈利。作为老板，我要感谢全体员工的努力，尤其是要感谢安德雷斯，桑德拉，玛丽，克里斯蒂娜所做出的贡献。</p> <p>在经济危机中，我们感受到了危，也看到了机，也就是说看到了我们还存在的问题，需要我们在未来的工作中调整。公司经营的分析，可能由于个别统计资料的不精确，使分析降低了其精确度，但是它完全可成为我们下一步公司决策的依据。</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) 销售量仅占销售总额 26%的新款，创利润占总盈利的 77%；销售量占销售总额 74%的老款仅创利润占总利润的 23%；而老款除了裤子外，全是亏损产品。 公司的应对方针： <ol style="list-style-type: none"> a. 撤销老款，只留裤子和夹克，使老款裤成为推动资金大流转产品。 b. 改造老产品，使其降低成本。 c. 开发系列产品裤，要求时髦、实用、降低成本。 2) 接受张欣原来的意见，开发新产品，从现在到年底，开发一个系列，设计好后，立即叫制版公司打出样品 10 套，进行百人问卷调查，定后投产，2011 年春上市。 3) 关于价格定位问题：建议老款价格毛利应控制在 40%以内，新款应控制在 75/100%以内。我们的厨师服应该讲是设计不错的，其销售缓慢，最主要的原因是价格太高，其净利率平均高达 150%。 4) 解决加工问题 <p>上诉工作：1，2，3 由马欣领导，张力，小罗配合拿出法案交股东会讨论。 工作中 4，由李卫兵和潘建芬负责，拿出方案交股东会讨论。</p> <p>我们公司目前扩展计划主要方向为：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) 设立出口部，把对华出口纳入公司计划。 2) 由于我们解决了加工问题，同时又解决了制版和打样问题，就

	<p>有了向服装发展的可能。在条件成熟时，可以上以设计和看样订货业务。</p> <p>以上请两位股东阅，在周五下午讨论决定。</p>
Contestar a las preguntas del cuestionario	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuál es el tema del texto (p.ej., automoción, informática, textil, etc.)? 2. ¿Por qué vía se transmite el texto (oral o escrito)? 3. ¿Dónde y cuándo se produce el texto? 4. ¿Se trata de un texto íntimo, informal o formal? 5. ¿A quién/quienes se destina el texto? 6. ¿Quién transmite el texto? 7. ¿Cuál es la función del texto? 8. ¿Cómo transmite el emisor su mensaje (contar, lamentar, mandar, etc.)? 9. ¿Existen saludos y despedidas? 10. ¿Es coherente el texto? 11. ¿El léxico y la morfosintaxis del texto son sencillos o complicados, formales o informales? ¿Existen términos especializados?
En grupos, discutir las preguntas del cuestionario y poner en común las respuestas.	
En clase comentar las respuestas a las preguntas del cuestionario.	
En clase comentar las dudas y dificultades en relación con la traducción del texto después de recibir el contexto real de la producción de este texto y el encargo de traducción.	
Individualmente, en casa, escribir un diario sobre la tarea y escribir su traducción del texto.	

IV. Perspectivas futuras de la investigación

Para concluir, queremos señalar que nuestra investigación es un paso inicial en la didáctica profesional de la traducción inversa del chino al español en China.

A partir de este trabajo se nos abren las siguientes líneas de investigación:

- 1) Recopilar y ajustar los ejemplos para cada tarea de las unidades didácticas basándonos en los casos reales hasta llegar a presentar una propuesta

pedagógica completa para la iniciación a la didáctica de la traducción inversa chino-español.

- 2) Llevar esta propuesta al aula de traducción del chino al español en la Facultad de Español de SISU. A partir de la experimentación, evaluaremos su adecuación, analizaremos los resultados obtenidos y ajustaremos la propuesta.
- 3) Elaborar propuestas para la formación profesional de la traducción inversa chino-español a nivel de estudios de postgrado en China.
- 4) Elaborar propuestas para la formación de profesorado en la traducción inversa en China.
- 5) Diseñar un sistema de evaluación de resultados en el aprendizaje.

Bibliografía

- AGAR, M. (1994) "The intercultural frame". En: *International Journal of Intercultural Relations*. Vol. 18, No. 2, pp. 221-237.
- (2006) "Culture: Can You Take It Anywhere?". En: *International Journal of Qualitative Methods*. Vol. 5, No. 2, pp. 1-12.
- AGOST CANÓS, R. (2005) "Competencia traductora y objetivos de aprendizaje: la cultura, punto de partida". En: Juste Frías y Álvarez Lugrís (coords.) *Estudios sobre traducción: teoría, didáctica, profesión*. Vigo: Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo, pp.123-129.
- BAER, B. y KOBY, G. (eds.) (2003) *Beyond the Ivory Tower: Rethinking Translation Pedagogy*. American Translators Association Scholarly Monograph Series, Vol. XII. Amsterdam y Philadelphia: John Benjamins.
- BAKER, M. (1992) *In other words: a coursebook on translation*. Londres y Nueva York: Routledge.
- BAKER, M y SALDANHA, G. (eds.) (1998/2009) *The Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. Londres y Nueva York: Routledge.
- BASSNETT, S. (1980/1991) *Traslation Studies (Revised edition)*. Londres y Nueva York: Routledge.
- BEEBY, A. (1996a) *Teaching Translation from Spanish to English: Worlds beyond Words*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- (1996b) "La traducción inversa". En: Hurtado Albir (ed.) *La enseñanza de la traducción*. Castellón: Universitat Jaume I, pp. 57-77.
- (1998) "Direction of translation (directionality)". En: Baker (ed.) *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. Londres y Nueva York: Routledge, pp. 63-67.
- (1998/2009) "Directionality". En: Baker y Saldanha (eds.) *The Routledge Encyclopedia of Transaltion Studies*. Londres y Nueva York: Routledge, pp. 84-88.

- (2003) "Genre Literacy and Contrastive Rhetoric in Teaching Inverse Translation". En: Kelly, Martín, Nobs, Sánchez y Way (eds.). *La direccionalidad en traducción e interpretación: Perspectivas teóricas, profesionales y didácticas*. Granada: Editorial Atrio, S.L., pp.155-166.
- BEEBY, A.; RODRÍGUEZ INÉS, P. y SÁNCHEZ GIJÓN, P. (eds.). (2009) *Corpus Use and Translating: Corpus use for learning to translate and learning corpus use to translate*. Amsterdam y Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- BEIJING FOREIGN STUDIES UNIVERSITY, la Facultad de Español. (ed.). (1982) *Nuevo Diccionario del Chino al Español- Xin Xi-Han Cidian* (新西汉词典). Beijing: Shangwu Yinshuguan.
- BELL, R. (1991) *Translation and Translating: Theory and Practice*. Londres y Nueva York: Longman.
- BENZ BUSCH, H. (2008) "De falsos amigos y otras traiciones". En: *Traducción y Cultura, Lenguas cercanas y lenguas lejanas: los falsos amigos*. Málaga: Libros ENCASA. Ediciones y Publicaciones, pp. 143-153.
- BERENGUER, L. (1996) "Didáctica de segundas lenguas en los estudios de traducción". En: Hurtado Albir (ed.). *La enseñanza de la traducción*, pp. 9-30.
- BO, Zhenjie (薄振杰) y LI, Heqing (李和庆) (2011) "Reflections on Present Study of Translation Teaching in China" En: *Waiyujie* (外语界). No. 5. Disponible en: <http://mall.cnki.net/magazine/Article/WYJY201105013.htm> (acceso en enero de 2013).
- CALVI, M.V. (2004) "Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano". Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_02Calvi.pdf?documentId=0901e72b80e06a6d (acceso en junio de 2012).
- CÁMARA AGUILERA, E. (2003) "Traducción especializada y direccionalidad: La traducción inversa (español-inglés) como potencial mercado en los ámbitos de la ciencia y tecnología". En: Kelly, Martín, Nobs, Sánchez y Way (eds.) *La direccionalidad en traducción e interpretación: Perspectivas teóricas, profesionales y didácticas*. Granada: Editorial Atrio, S.L., pp. 207-223.
- CAMPBELL, S. (1998) *Translation into the Second Language*. Londres y Nueva York: Longman.

- CARRERES, A. (2006) "Strange Bedfellows: Translation and Language Teaching. The Teaching of Translation into L2 in Modern Languages Degrees: Uses and Limitations". En: *Sixth Symposium on Translation, Terminology and Interpretation in Cuba and Canada: December 2006*. Canadian Translators, Terminologists and Interpreters Council. Disponible en: http://www.cttic.org/publications_06Symposium.asp (acceso en julio de 2011).
- CASAS TOST, H. y ROVIRA ESTEVA, S. (2008) "Chinese-Spanish Translation Studies in Tertiary Institutions in Spain: Historical Review and Future Perspectives". En: *The Interpreter and Translator Trainer*. Vol. 2, No. 2, pp. 185-202.
- CASAS TOST, H.; ROVIRA ESTEVA, S y SUÁREZ GIRARD, A. (2007) *Lengua china para traductores*. Vol. I. Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- CATFORD, J.C. (1965) *A Linguistic Theory of Translation: An Essay in Applied Linguistics*. Londres y Nueva York: Oxford University Press.
- CEN, Chulan (岑楚兰). (1999) *Nuevo manual de lecturas en español* (新编西班牙语阅读课本). Beijing: Waiyu Jiaoxue y Yanjiu Chubanshe.
- CHAN, Clara H. Y. (2007) "Review of Challenging the Traditional Axioms: Translation into a Non-mother Tongue." *Babel* Vol.53, No. 3, pp. 284-288.
- CHANG Shiru (常世儒). (2007) *Interpretación de Español* (西班牙语口译). Beijing: Waiyu Jiaoxue y Yanjiu Chubanshe.
- (2012). *Curso avanzado de interpretación de español* (高级西班牙语口译教程). Shanghai: Shanghai Waiyu Jiaoyu Chubanshe.
- CHEN, Jie (陈杰) (2010) "Análisis del fenómeno de 'falsos amigos' en contextos interculturales" (浅谈文化语境下的“假朋友”现象). En: *Waiyujiaoliu* (外语交流). Vol. 9. Disponible en: http://d.wanfangdata.com.cn/periodical_xiandaijj201009014.aspx (acceso en junio de 2012).
- CHEN, Ning et al. (陈宁等). (2008) *Español comercial* (经贸西班牙语). Wuhan: Wuhan Daxue Chubanshe.

- CHENG, Zhaowei (成昭伟) y ZHANG Siyong (张思永). (2010) *“False Friends” in English Chinese Translation*. (望文生“译”：英汉翻译中的假朋友). Beijing: Guofang Gongye Chubanshe.
- CHESTERMAN, A. GALLARDO SAN SALVADOR, N. y GAMBIER, Y. (1998) *Translation in Context*. Amsterdam y Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- CLARK, R. y GIEVE, S. (2006) “On the discursive construction of the Chinese learner”. En: *Language, Culture and Curriculum*. Disponible en: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07908310608668754#.UnDUi_IWySo (acceso en julio de 2012).
- Comisión Orientadora de Enseñanza de Especialidades de Lenguas Extranjeras en Instituciones de Educación Superior en China.
- (1998) *Programa de enseñanza para cursos básicos de las especialidades de lengua española* (高等学校西班牙语专业基础阶段教学大纲). Shanghai: Shanghai Waiyu Jiaoyu Chubanshe.
- (2000) *Programa de enseñanza para cursos superiores de las especialidades de lengua española* (高等学校西班牙语专业高年级教学大纲). Shanghai: Shanghai Waiyu Jiaoyu Chubanshe.
- CONNOR, U. (1996) “Historical evolution of contrastive rhetoric: from Kaplan’s 1966 study to diversification of languages, genres and authors”. En: *Contrastive Rhetoric*. Nueva York: Cambridge University Press, pp. 28-53.
- (2004) “Intercultural rhetoric research: Beyond texts”. *Journal of English for Academic Purposes*. No. 3, pp. 291-304.
- CONSEJO DE EUROPA (2001) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf (acceso en julio de 2011).
- COOK, G. (2003) *Applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- (1998/2009) “Foreign language teaching”. En: Baker y Saldanha (eds.) *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. Londres y Nueva York: Routledge, pp.112-115.

- DEBORAH, G. y MCLAREN, C. (2003) "La traducción inversa: Una propuesta práctica". En: Kelly, Martín, Nobs, Sánchez y Way (eds.). *La direccionalidad en traducción e interpretación: Perspectivas teóricas, profesionales y didácticas*. Granada: Editorial Atrio, S.L., pp. 235-252.
- DE LA CRUZ TRAINOR, M. (2004) "Traducción inversa: una realidad". En: *TRANS*. No. 8, pp. 53-60.
- DELISLE, J. (1980/1984) *L'Analyse du discours comme méthode de traduction : initiation à la traduction française de textes pragmatiques anglais : théorie et pratique*. Ottawa: Éditions de l'Université d'Ottawa.
- (1988) *Translation: An Interpretive Approach*. Ottawa: Ottawa University Press.
- (1993) *La Traduction raisonnée: livre du maître: méthode par objectifs d'apprentissage*. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- DONG, Yansheng (董燕生). (1999) *Español Moderno (现代西班牙语)*. Vol.I-IV. Beijing: Waiyu Jiaoxue y Yanjiu Chubanshe.
- (2009) "Elaboración de materiales didácticos en China". Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/06_plenaria_03.pdf (acceso septiembre 2011).
- DU, Zhengming (杜争鸣). (2008) *Translation Strategy and Cultural Context: Understanding Translation Skills (翻译策略与文化: 英汉互译技巧详解)*. Beijing: Zhongguo Jingji Chubanshe.
- DUFF, A. (1989) *Translation*. Oxford: Oxford University Press.
- FÉLIX FERNÁNDEZ, L. (2008) "Falsos amigos y amigos falsos. Tipología y prevención traductológica". En: *Traducción y Cultura, Lenguas cercanas y lenguas lejanas: los falsos amigos*. Málaga, Libros ENCASA. Ediciones y Publicaciones, pp. 13-68.
- FERNÁNDEZ, L. y ORTEGA ARJONILLA, E. (Coords.) (1997) *Lecciones de teoría y práctica de la traducción*. Málaga: Universidad de Málaga.
- FOX, O. (2000) *The Use of Translation Diaries in a Process-oriented Translation Teaching Methodology*. Amsterdam y Philadelphia: John Benjamins.
- GALÁN-MAÑAS, A. (2009) *La enseñanza de la traducción en la modalidad semipresencial*. Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona.

- GARCÍA IZQUIERDO, I. y VERDEGAL, J. (eds.) (1998) *Los estudios de traducción: un reto didáctico*. Castellón: Universitat Jaume I.
- GARCÍA LÓPEZ, R. (2004) "Sobre didáctica de la traducción". En: *Meta*. Vol. 49, No. 2, pp. 432-446.
- GARCÍA YEBRA, V. (1984) *Teoría y práctica de la traducción*. Tomo I. Madrid: Gredos.
- GONZÁLEZ DAVIES, M. (2003) *Secuencias. Tareas para el aprendizaje interactivo de la traducción especializada*. Barcelona: Octaedro.
- (2004). *Multiple Voices in the Translation Classroom: Activities, Tasks, Projects*. Amsterdam: John Benjamins.
- GONZÁLEZ PUY, I. (2006) "El español en China". En: *Anuario 2006-2007 del Centro Virtual Cervantes*, pp. 133-142. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_24.pdf (acceso en marzo de 2012).
- GRAUWINKEL, G. y NEUNZIG, W. (2007) "Fundamentos de un modelo para la traducción especializada inversa y propuesta de validación". En: *Actas del III Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación*. Disponible en: http://www.aieti.eu/pubs/actas/III/AIETI_3_GG_WN_Fundamentos.pdf (acceso en enero de 2011)
- GRELLET, F. (1991) *Apprendre à traduire: typologie d'exercices de traduction*. Nancy: Presses universitaires de Nancy.
- GROSS, A. (2003) "Teaching translation as a form of writing: Improving translator self-concept". En: Baer y Koby (eds.). *Beyond the Ivory Tower: Rethinking Translation Pedagogy*. John Benjamins Publishing Company, pp. 83-93.
- GUTT, E. A. (1991) *Translation and Relevance*. Oxford y Cambridge: Basil Blackwell Ltd.
- (2000) *Translation and relevance: cognition and context*. Manchester: St. Jerome.
- HALL, E.T. (1976) *Beyond Culture*. Nueva York: Anchor Books.
- HALLIDAY, M.A.K. (1970) "Language structure and language function". En: Lyons (ed.). *New Horizons in Linguistics Penguin*. Harmondsworth, pp.140-165.

- HATIM, B. y MASON, I. (1990/1995) *Teoría de la traducción: Una aproximación al discurso*. Barcelona: Ariel, S.A.
- (1997) *The Translator as Communicator*. Londres y Nueva York: Routledge.
- HATIM, B. y MUNDAY, J. (2004) *Translation. An Advanced Resource Book*. Londres: Routledge.
- HE, Gangqiang et al. (何刚强等). (2009) *A Concise Course of Translation (笔译理论与技巧)*. Beijing: Waiyu Jiaoxue yu Yanjiu Chubanshe.
- HE Qishen, (何其莘). (2009) *A Brief History of Translation in China and the West (中西翻译简史)*, Beijing: Waiyu Jiaoxue yu Yanjiu Chubanshe.
- HE, Shifan (何仕凡). (2005) *Español (简明西班牙语)*. Shijie Tushu Chubanshe.
- HERMANS, T. (1991) "Translation norms and correct Translation". En Leuven y Naaijens (eds.). *Translation Studies. The State of the Art*. Amsterdam: Rodopi.
- (1999) *Translation in systems: descriptive and systemic approaches explained*. Brooklands: St. Jerome.
- HOLMES, J. (1972/1988) *Translated paper in literary, Translating and translation Studies*. Amsterdam: Rodopi.
- HOUSE, J. (1977/1981) *A Model for Translation Quality Assessment*. Tübingen: Gunter Narr Verlag Tübingen.
- HSU, Tsai-Wen (2011) *Aspectos discursivos en la traducción de la correspondencia comercial chino-español: movimientos retóricos y estrategias de cortesía*. Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona.
- HU, Dexiang, (胡德香). (2006) "Reflections on the Cultural Factors of Translating into and from Chinese." (对译入译出的文化思考). En: *Journal of Hainan University (海南大学学报)*, No. 3, pp.355-359.
- HU, Zhihui (胡志挥). (2003) "Who Will Introduce Chinese Writings to the Outside World?." (谁来向国外译介中国作品). En: *China Reading Weekly (中华读书报)*. Enero, No. 29.
- HUNG, E. (1999) "The Role of the Foreign Translator in the Chinese Translation Tradition, 2nd to 19th Century." En: *Target*. Vol. 11, No. 2, pp. 223-243.

- HURTADO ALBIR, A. (ed.) (1994) *Estudis sobre la traducció*. Castellón: Universitat Jaume I.
- (ed.). (1996) *La enseñanza de la traducción*. Castellón: Universitat Jaume I.
- (1999) *Enseñar a traducir*. Madrid: Edelsa.
- (2001/2008) *Traducción y Traductología: Introducción a la Traductología*. Madrid: Cátedra.
- (2007) "Competence-based Curriculum Design for Training Translators". En: *The Interpreter and Translator Trainer (ITT)*: Vol. 1, No. 2, pp. 163-195.
- JAKOBSON, R. (1959) "On linguistic aspects of Translation". En: Brower (ed.). *On translation*. Harvard University Press.
- KAPLAN, R. B. (1966) "Cultural thought patterns in intercultural education". Disponible en: <http://ksuweb.kennesaw.edu/~djohnson/6750/kaplan.pdf> (acceso enero 2013).
- KATAN, D. (1999/2004) *Translating culture. An Introduction for Translators, Interpreters and Mediators*. Amsterdam: St. Jerome.
- KELLY, D. (1999) *Proyecto docente e investigador*. Granada: Universidad de Granada.
- (2002). "Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular". En: *Traducción*, pp. 9-20. Disponible en: <http://www.ugr.es/~greti/puentes/puentes1/02%20Kelly.pdf> (acceso en enero de 2012).
- (2003) "Prólogo". En: Kelly, Martín, Nobs, Sánchez y Way (eds.). *La direccionalidad en traducción e interpretación: Perspectivas teóricas, profesionales y didácticas*. Granada: Editorial Atrio, S.L, pp. 13-17.
- (2005) *A Handbook for Translator Trainers: a Guide to Reflective Practice*. Manchester: St. Jerome.
- (2008) "Training the Trainers: Towards a Description of Translator Trainer Competence and Training Needs Analysis". En: *TTR: etudes sur le texte et ses transformations*. Vol. 21, No. 1, pp. 99-126.

- KELLY, D.; MARTIN, A. y NOBS, M. (eds.). (2003) *La direccionalidad en traducción e interpretación: Perspectivas teóricas, profesionales y didácticas*. Granada: Editorial Atrio, S.L.
- KIRALY, D. (1995) *Pathways to Translation: Pedagogy and Process*. Kent, Ohio y London: The Kent State University Press.
- (2000) *A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory to Practice*. Manchester, UK y Northampton MA: St. Jerome Publishing.
- KOBY, Geoffrey S. y BAER, Brian James (2003) "Task-based instruction and the new technology: Training translators for the modern language industry". En Baer y Koby (eds.) *Beyond the Ivory Tower: Rethinking Translation Pedagogy*. Amsterdam y Philadelphia: John Benjamins, pp. 211-227.
- KRINGS, H.P. (1986) *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht. Eine empirische Untersuchung Zur Struktur des Übersetzungsprozesses an fortgeschrittenen Französischlernern*. Tubinga: Narr.
- KUSSMAUL, P. (1995) *Training the translator*. Amsterdam: John Benjamins.
- (1998) "Types of creative translating". En: Chesterman, Gallardo San Salvador y Gambier (eds.) *Translation in Context*. Amsterdam y Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, pp. 117-126.
- LADMIRAL, J. R. (1979) *Traduire: théorèmes pour la traduction*. Paris: Petite bibliothèque Payot.
- LAVAUULT, E. (1989). *Fonctions de la traduction en didactique des langues: apprendre une langue en apprenant à traduire*. Paris: Didier Érudition.
- LEDERER, M. (1994/2003). *Translation*. Manchester y Northampton MA: St. Jerome Publishing.
- LEFEVERE, Andrés (1992) *Traslation, history, culture. A sourcebook*. Londres: Routledge.
- LI, Defeng. (2000) "Tailoring Translation Programs to Social Needs: A Survey to Professional Translators". En: *Target*. Vol. 12, No. 1, pp. 127-149.
- (2002) "Translator Training: What Translation Students Have to Say". En: *Meta*. Vol. 47, No. 4, pp. 513-531.

- (2013) "Teaching Business Translation: A Task-based Approach". En: *The Interpreter and Translator Trainer*. Vol. 7, No. 1, pp. 1-26.
- LI, Ming (李明). (2010) *Translation Workshop (Chinese-English Translation)* (翻译工作坊 [汉译英]). Wuhan: Wuhan Daxue Chubanshe.
- LI, Weilun (李威伦). (2005) *Curso intensivo de español* (西班牙语速成). Beijing: Beijing Yuyan Daxue Chubanshe.
- LIAO, Baosen (廖宝森). (2003) "Estudios sobre la aplicación de la traducción en la enseñanza de lenguas" (探讨翻译在教学上的应用). Disponible en: http://home.pchome.com.tw/showbiz/posenliao/doc/the_using_of_translation_on_forigen_english_teaching.pdf (acceso en julio de 2011).
- LIU, Changshen (刘长申). (2008) *Lectura en español* (西班牙语阅读教程). Volumen I. Shanghai: Shanghai Waiyu Jiaoyu Chubanshe.
- LIU, Jian et al. (刘建等). (2008) *Español ABC* (速成西班牙语). Volumen I. Beijing: Waiyu Jiaoxue yu Yanjiu Chubanshe.
- LIU, Jian et al. (刘建等). (2010) *Aprender español escuchando*. (西班牙语听力教程) Volumen I. Shanghai: Shanghai Waiyu Jiaoyu Chubanshe.
- LIU, Miqing (刘宓庆). (2003) *La didáctica de traducción: práctica y teoría* (翻译教学：实务与理论). Beijing: China Translation & Publishing Corporation (中国对外翻译出版公司).
- LIU, Mingqing. et al. (刘宓庆等). (2008) *The Basics of Translation: An Anthology of Topics for Translation Teaching and Research at Initial and Intermediate Stages* (翻译基础) Shanghai: Huadong Shifan Daxue Chubanshe.
- LLÁCER LLORCA, E. V. (2004) *Sobre la traducción: ideas tradicionales y teorías contemporáneas*. Valencia: Universitat de València.
- LORENZO, M. P. (1999a) "Apuntes para una discusión sobre métodos de estudio del proceso de traducción". En: Hansen (ed.) *Probing the Process in Translation: methods and Results*. *Copenhagen Studies in Language* 24, pp. 21-42.

- (1999b) “La seguridad del traductor profesional en la traducción a una lengua extranjera” En: Hansen (ed.) *Probing the process in Translation: Methods and Results. Copenhagen Studies in Language 24*, pp. 121-134.
- (1999c) “Nivel de dificultad en la traducción a una lengua extranjera de diferentes tipos de texto”. En Álvarez Lugiás y Fernández Ocampo (eds). Anovar/anosar. Estudios de traducción e interpretación. Vol. 3. Vigo: Universidade de Vigo, pp. 107-116.
- (2003) “La traducción a una lengua extranjera: uno de los muchos desafíos a la competencia traductora”. En: Kelly, Martín, Nobs, Sánchez y Way (eds.). *La direccionalidad en traducción e interpretación: Perspectivas teóricas, profesionales y didácticas*. Granada: Editorial Atrio, S.L, pp. 93-116.
- (2008) “Competencia revisora y traducción inversa”. Disponible en: <http://isg.urv.es/library/papers/lorenzo.pdf> (acceso en enero de 2012).
- LU, Jingsheng (路经生). (2005) “La enseñanza del español en China”. En: Ignatieva y Zamudio (eds.) *Las lenguas en un mundo cambiante. Selección de texto del No. 11 Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras*. México: CELE, pp. 68-83.
- (2008a) “Distancia interlingüística: partida de reflexiones metodológicas del español en el contexto chino”. En: Análisis. México y la Cuenca del Pacífico. Vol. 11, No. 32, pp. 45-56.
- (2008b) “Sobre la actualidad de la Enseñanza de Español en las universidades de China”. En: *Simposio de Estudios en la Enseñanza de Español en las universidades de China* (全国高校西班牙语专业教学研讨会). Shanghai.
- LUO, Guohua (罗国华). (2008) “Chines Translators Woring on Translation form Chinese into Foreign Languages” (中国译者走向“汉译外”). En: *Journal of Jiaxing University*, Vol. 20, No. 2. Disponible en: http://d.wanfangdata.com.cn/periodical_jxxyxb200802019.aspx (acceso en junio 2011).
- LUO, Yingzhen (罗应珍). (2010) “A Study of the Development Status of Spanish Translation Teaching in China” En: *Foreign Language and Literature*. Vol. 26, No. 5. Disponible en:

- http://d.wanfangdata.com.cn/periodical_scwyxyxb201005021.aspx (acceso en junio de 2011)
- MA, Zuyi (马祖毅) (2006) *A History of Translation in China* (Vol.1) (《中国翻译通史》第一卷). Wuhan: Hubei Education Press (湖北教育出版社)
- MALMKJÆR, K. (1998a) (ed.) *Translation and Language Teaching- Language Teaching and Translation*. Manchester: St Jerome.
- (1998b) "Introduction: Translation and Language Teaching". En: Malmkjær (ed.), *Translation and Language Teaching*. Manchester: St Jerome, pp.1-11.
- (ed.) (2004) *Translation in Undergraduate Degree Programmes*. Amsterdam y Philadelphia: John Benjamins.
- MAYORAL, R. (1994) "La explicitación de información en la traducción intercultural". En: Hurtado (ed.) *Estudis sobre la traducció*. Castelló: Universitat Jaume I, pp.73-96.
- MUNDAY, J. (ed.). (2009) *Translation Studies: Theories and Application*. Londres y Nueva York: Routledge.
- MCALESTER, G. (1992) "Teaching translation into a foreign language - status, scope and aims". En: Dollerup y Loddegaard (eds.). *Teaching Translation and Interpreting. Training, Talent, and Experience*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 291-297.
- MOLINA, L. (2006) *El otoño del pingüino: Análisis descriptivo de la traducción de los culturemas*. Catellón de la Plana: Universitat Jaume I.
- MONTERO, I y LEÓN, O. G. (2002) "Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología". *International Journal of Clinical and Health Psychology*. Vol. 2, No. 3, pp. 503-508.
- MOYA, V. (2004/2007) *La selva de la traducción*. Madrid: Cátedra.
- MU, Lei (穆雷). (1999) *Translation Teaching in China* (中国翻译教学研究). Shanghai: Shanghai Waiyu Jiaoyu Chubanshe.
- (2009a) "Resumen de estudios sobre la traducción en 2008 I" (2008年翻译研究概况一). Disponible en: http://www.tac-online.org.cn/ch/tran/2009-09/24/content_3156182.htm (acceso en junio de 2011).
- (2009b) "Resumen de estudios sobre la traducción en 2008 II" (2008年翻译研

- 究概况二). Disponible en: http://www.tac-online.org.cn/ch/tran/2009-09/24/content_3156210.htm (acceso en junio de 2011).
- NEWMARK, P. (1981) *Approaches to Translation*. Londres: Pergamon.
- (1987/1992) *Manual de traducción*. Madrid: Cátedra.
- (1988) *A Textbook of Translation*. Nueva York: Prentice Hall.
- (1991) *About Translation*. Clevedon, Philadelphia y Adelaide: Multilingual Matters Ltd.
- NIDA, E. A. (1945) "Linguistics and Ethnology in Translation Problems". En: *Word*, No. 2, pp.194-208.
- (1964) *Toward a science of translating: with special reference to principles and procedures involved in Bible translating*. Leiden: E.J.Brill.
- NIDA, E. A. y JIN, Di. (1984) *On translation: with special reference to Chinese and English*. Beijing: Editorial de Traducción China.
- NIDA, E. A. y TABER, C. R. (1969) *The Theory and Practice of Translation*. Leiden: E.J.Brill.
- NORD, Ch. (1991) *Text Analysis in Translation*. Amsterdam: Rodopi.
- (1994) "Traduciendo funciones" En: Hurtado (ed.) *Estudis sobre la traducció*. Castellón: Publicacions de la Universitat Juarme I, pp. 97-112.
- (1996) "El error en la traducción. Categorías y evaluación." En: Hurtado (ed.) *La enseñanza de la traducción*. Castellón: Universitat Jaume I, pp.91-107.
- (1997) *Translating as a Purposeful Activity*.Manchester: St. Jerome.
- (2009) "El funcionalismo en la enseñanza de traducción". En: *European Society for Translation, Mutatis Mutandis*. Vol. 2, No. 2, pp. 209 -243.
- NUNAN, D. (1989) *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'BRIEN, S. (2010) "Eye tracking in translation process research: methodological challenges and solutions". En: *Copenhagen Studies In language*, 38, pp 251-266.
- OROZCO JUTORÁN, M. (2012) *Metodología de la traducción directa del inglés al español: Materiales didácticos para traducción general y especializada*. Granada: Comares, S.L.

- PACTE. (2003) "Building a translation competence model". En: Alves (ed.) *Triangulating Translation*. Amsterdam y Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, pp. 43-66.
- (2005a) "Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues", En: *Meta*, Vol. 50, No. 2, pp. 609-619.
- (2005b) "Primeros resultados de un experimento sobre la Competencia Traductora", En: *Actas del II Congreso Internacional de la AIETI (Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación) 'Información y documentación'*. Madrid: Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas, pp. 573-587.
- (2008) "First results of a Translation Competence Experiment: 'Knowledge of Translation' and 'Efficacy of the Translation Process'". En: Kearns, John (ed.) *Translator and Interpreter Training. Issues, Methods and Debates*. Londres: Continuum, pp. 104-126.
- (2009) "Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Acceptability and Decision Making", En: *Across Languages and Cultures*, Vol. 10, No. 2, pp. 207-230.
- (2011) "Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Translation Project and Dynamic Translation Index". En: O'Brien (ed.) *Cognitive Explorations of Translation*. Londres y Nueva York: Continuum Studies in Translation, pp. 30-53.
- (2012) "Una investigación experimental sobre la adquisición de la competencia traductora. Diseño experimental y primeros resultados". Comunicación presentada en: *I Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de la Traducción*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- (2013) "First Results of PACTES' Research on the Acquisition of Translation Competence: The Acquisition of Declarative Knowledge of Translation". Comunicación en VI Congreso Internacional AIETI. Gran Canaria.
- PAN, Wenguo (2004) "Translating into/out of One's Mother Tongue" (译入与译出: 谈中国译者从事汉籍英译的意义). En: *Chinese Translators Journal (中国翻译)*. No. 2, pp. 40-43.

- PEVERATI, C. (2013) "Translation in Modern Language Degree Courses: A focus on Transferable Generic Skills". En: *Intralinea Online Translation Journal*, Vol. 15. Disponible en: http://www.intralinea.org/current/article/translation_in_modern_language_degree_courses (acceso en octubre de 2013).
- POKORN, N. (2000) "Translation into a Non-mother Tongue in Translation Theory: Deconstruction of the Traditional." En: Chesterman (ed.). *Translation in Context*. Amsterdam y Philadelphia: John Benjamins, pp. 61-72.
- (2003) "The (in)competence of a native speaker in translation theory and practice". En: Kelly, Martín, Nobs, Sánchez y Way (eds.). *La direccionalidad en traducción e interpretación: Perspectivas teóricas, profesionales y didácticas*. Granada: Editorial Atrio, S.L, pp.117-137.
- (2005) *Challenging the Traditional Axioms: Translation into a Non-mother Tongue*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- PRELOŽNÍKOVÁ, S. y TOFT, C. (2004) "The role of translation studies within the framework of linguistic and literary studies". En: Malmkjaer (ed.) *Translation in Undergraduate Degree Programmes*, pp. 83-96.
- PYM, A. (1992) "In search for a new rationale for the prose translation class at university level". *INTERFACE. Journal of Applied Linguistics*. Vol, 6. No. 2, pp. 73-82.
- (2010) *Exploring Translation Theories*. Londres y Nueva York: Routledge.
- RABADÁN ÁLVAREZ, R. (2005) "Niveles de teorización en traducción: la transición entre teoría y práctica". En: Yuste Frías y Álvarez Lugrís (eds.) *Estudios sobre traducción: teoría, didáctica, profesión*. Vigo: Servicio de publicaciones da Universidade de Vigo, pp. 21-34.
- RAMÍREZ BELLERÍN, L. (2004) *Manual de Traducción: Chino/Castellano*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- RAMOS FERNÁNDEZ, R. (2008) "Los «falsos amigos» en la traducción del inglés-español". En: Fernández y Mezcua (eds.). *Traducción y Cultura, Lenguas cercanas y lenguas lejanas: los falsos amigos*. Málaga, Libros ENCASA. Ediciones y Publicaciones, pp. 173-194.

- RAMOS FERNÁNDEZ, R. y RUIZ MEZCUA, A. (2008) *Traducción y Cultura, Lenguas cercanas y lenguas lejanas: los falsos amigos*. Málaga: Libros ENCASA. Ediciones y Publicaciones.
- REISS, K. y VERMEER, H. J. (1991/1996) *Fundamentos para una teoría funcional de la traducción*. Madrid: Akal.
- RIGO ARNAVAT, A. y GENESCÀ DUEÑAS, G. (2002) *Cómo presentar una tesis y trabajo de investigación*. Barcelona: Eumo-Octaedro.
- ROISS, S. y WEATHERBY, J. (1998) "A need for reorientation: Creative strategies for the teaching of translation into a foreign language". En: *Translators' Strategies and Creativity. Selected papers from the 9th international conference on translation and interpreting, Prague, September 1995*, Beylard-Ozeroff, Králová y Moser-Mercer (eds). Amsterdam: John Benjamins, pp. 213-221.
- RODRÍGUEZ INÉS, P. (2008) *Uso de corpus electrónicos en la formación de traductores (inglés-español-inglés)*. Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona.
- (2009) "Evaluating the process and not just the product when using corpora in translator education". En: Beeby, Rodríguez Inés y Sánchez Gijón (eds.) *Corpus Use and Translating: Corpus use for learning to translate and learning corpus use to translate*. Amsterdam y Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, pp. 129-149.
- (2010) "*Electronic Corpora and Other Information and Communication Technology Tools. An Integrated Approach to Translation Teaching*". En: *The Interpreter and Translator Trainer*. St. Jerome. Vol. 4, No. 2, pp. 251-282.
- ROVIRA ESTEVA, S. (2010) *Lengua y escritura chinas: mitos y realidades*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- SÁNCHEZ TRIGO, E. (2002) *Teoría de la Traducción: convergencias y divergencias*. Vigo: Universidad de Vigo.
- SANTACANA FELIU, R. (2001) *Traducción aplicada del chino al español (应用中西翻译)*. Taipei: Fu Jen University.
- SANTAMARÍA, L. (2001) *Subtitulació i referents culturals. La traducció com a mitjà d'adquisició de representacions*. Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona.

- SANTOYO, J.C. (1987) *Teoría y crítica de la traducción: Antología*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- (1994) "Traducción de cultura, traducción de civilización". En: Hurtado Albir (ed.) *Estudis sobre la traducció*. Castelló: Universitat Jaume I, pp.141-152.
- SAPIR, E. (1949) *Selected Writings of Edward Sapir in Language, Culture, Personality*. Mandelbaum. Berkeley, Los Angeles y Londres: University of California Press.
- SELESKOVITCH, D. (1968) *L'interprète dans les conférences internationales: problèmes de langage et de communication*. París: Minard.
- SELESKOVITCH, D y LEDERER, M. (1984) *Interpréter pour traduire*. Paris: Didier Erudition, DL.
- SCHÄFFNER, C. (ed.). (2002) *The Role of Discourse Analysis For Translation And in Translator Training*. Clevedon, Buffalo, Toronto y Sydney: Multilingual Matters Ltd.
- SEWELL, P. y HIGGINS, I. (eds.). (1996) *Teaching Translation in Universities. Present and Future Perspectives*. Londres: Association for French Language Studies & Centre for Information on Language Teaching and Research.
- SHENG, Li (盛力). (2011) *Curso de traducción del español al chino (西汉翻译教程)*. Beijing: Waiyu Jiaoxue y Yanjiu Chubanshe.
- SHUTTLEWORTH, M. y COWIE, M. (1997) *Dictionary of Translation Studies* (Mark Shuttleworth y Moira Cowie, Manchester: STJEROME Publishing.
- SKEHAN, P. (1998) *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- SNELL-HORNBY, M. (1988/1995) *Translation Studies: An integrated approach* (Revised edition). Amsterdam y Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- STEINER, G. (1975/1998) *After Babel. Aspect of Language and Translation*. Oxford y Nueva York: Oxford University Press.
- SUN, Hongbo (孙红波). (2011) "El avance del idioma español en China". Disponible en: <http://www.infobae.com/2011/10/11/1035443-el-avance-del-idioma-espanol-china> (acceso en enero de 2012)

- TEODORO SÁEZ, H. (1994) *El sentido de la traducción: reflexión y crítica*. León: Universidad Secretariado de Publicaciones; Salamanca: Universidad, D.L.
- TOURY, G. (1995) *Los estudios descriptivos de traducción y más allá. Metodología de la investigación en estudios de traducción*. Madrid: Cátedra.
- VALDERREY REÑONES, C. (2008) "Falsos amigos y calcos innecesarios: binomio recurrente en la traducción jurídica del francés al español". En: Ramos Fernández y Ruiz Mezcuca (eds.) *Traducción y Cultura, Lenguas cercanas y lenguas lejanas: los falsos amigos*. Málaga, Libros ENCASA. Ediciones y Publicaciones, pp. 129-142.
- VÁZQUEZ AYORA, G. (1977) *Introducción a la traductología: curso básico de traducción*. Washington: Georgetown University Press.
- VEGA, M.A. (2004) *Textos clásicos de teoría de la traducción*. Madrid: Cátedra.
- VENUTI, L. (1995) *The Translator's Invisibility*. Londres y Nueva York: Routledge.
- VIDAL CLARAMONTE, M.C. (2005) "El futuro de la enseñanza de la traducción y la pedagogía deconstructivista". En: Yuste Frías y Álvarez Lúgrís (eds.) *Estudios sobre traducción: teoría, didáctica, profesión*. Vigo: Servizo de publicacións da Universidade de Vigo, pp. 35-42.
- VINAY, J.P. y DARBELNET, J. (1958) *Stylistique Comparée du Français et de l'Anglais*. París: Didier.
- WANG, Baorong. (2011) "Translation Practices and the Issue of Directionality in China". En: *Meta*. Vol. 56, No. 4, pp. 896-914.
- WANG, Yan (王研). (2008) "How to Introduce Chinese Culture to the World: An Interview with Xie Tianzhen". (谢天振: 如何向世界告知中华文化). En: *Liaoning Daily*. 9 de mayo de 2008, pp. 12.
- WEATHERBY, J. (1998) "Teaching Translation into L2: A TT-Oriented Approach". En Malmkjaer (ed.). *Translation and Language Teaching*. Manchester: St Jerome, pp 21-38.
- WILLIAMS, J. y CHESTERMAN, A. (2002) *The Map: A Beginner's Guide to Doing Research in Translation Studies*. Manchester, UK y Northampton MA: St. Jerome Publishing.

- WILLS, W. (1996) *Knowledge and Skills in Translation Behavior*. Amsterdam: John Benjamins.
- WIMMER, S. (2011) *El proceso de la traducción especializada inversa: Modelo, validación empírica y aplicación didáctica*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- XIE, Tianzhen (谢天振). (2005) “Quién traduce hacia fuera la literatura y la cultura chinas (谁来向世界译介中国文学和中国文化)” En: *Wenjing* (文景), Vol. 5.
- XIE, Tianzhen et al. (谢天振等). (2009) *A Brief History of Translation in China and the West* (中西翻译简史). Beijing: Waiyu Jiaoxue yu Yanjiu Chubanshe.
- XIONG, Xin (熊欣). (2010) “Un estudio sobre el estatus de la comunicación hacia fuera y de la traducción desde el chino (对外传播及汉译外现状研究)”. En: *Shandong Foreign Language Teaching Journal* (山东外语教学), No. 5, pp. 99-103.
- XU, Jianzhong. (2005) “Training Translators in China”. En: *Meta*. Vol. 50, No. 1, pp. 231-249.
- YANG, Jianhua (杨建华). (2009) *Excerpts from Translation Studies in the West* (西方译学理论辑要). Tianjin: Tianjin Daxue Chubanshe.
- YANG, Ming (杨明). (2010) *De la lingüística aplicada a la enseñanza del español*. En: *Suplementos SinoELE*, No. 2.
- YU, Shiyi (2007) “Translation as participation: A reflection on the recent surge of English translation of Chinese classics in China”. En: *Neohelicon*. Vol 34, No. 2, pp. 91-99.
- YUSTE FRÍAS, J. (2005) “Didáctica de la traducción inversa español-francés: el fin justifica los medios”. En: Juste Frías y Álvarez LUGRÍS *Estudios sobre traducción: teoría, didáctica, profesión*. Vigo: Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo, pp.147-170.
- YUSTE FRÍAS, J. y ÁLVAREZ LUGRÍS, A. (2005) *Estudios sobre traducción: teoría, didáctica, profesión*. Vigo: Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo.
- ZABALBEASCOA TERRAN, P. (2010) “A Map and a Compass for Navigating through Translation”. En: Muñoz Calvo y Buesa Gómez (coords.). *Translation and*

- Cultural Identity: Selected Essays on Translation and Cross-cultural Communication*. Cambridge Scholars Publishing, pp. 83-106.
- ZANETTIN, F. (2009) "Corpus-based Translation Activities for Language Learners". En: *The Interpreter and Translator Trainer*. Vol. 3, No. 2, pp. 209-24.
- ZANÓN, J. (Coord.) (1999) *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.
- ZHANG, Meifang (张美芳). (2001) *English Chinese Translation Textbooks in China (1949-1998)*. (中国英汉翻译教材研究 [1949-1998]). Shanghai: Shanghai Waiyu Jiaoyu Chubanshe.
- (2005) *Functional Approaches to Translation Studies* (翻译研究的功能途径). Shanghai: Shanghai Waiyu Jiaoyu Chubanshe.
- ZHAO, Shiyu, (赵士钰). (1998) *Comparación Bilingüe entre el chino y el español* (汉语、西班牙语双语比较). Beijing: Waiyu Jiaoxue yu Yanjiu Chubanshe.
- (1999/2010) *El nuevo manual de la didáctica de la traducción del chino al español*. (新编汉西翻译教程). Beijing: Waiyu Jiaoxue yu Yanjiu Chubanshe.
- ZHENG, Shujiu (郑书九) et al. (2011) "Un estudio sobre las asignaturas de la Licenciatura en Filología Hispánica: estatus y propuesta para la reforma" (全国高等院校西班牙语专业本科课程研究：现状与改革方案). Estudio no publicado presentado en el Simposio Nacional de la Enseñanza de la Licenciatura en Filología Hispánica.
- ZHOU, Minkang (周敏康). (2011) *La traducción profesional del español al chino: teoría, práctica y didáctica* (西中高级职业翻译：理论、实践与教学). Barcelona: Institut d'Estudis Internacionals i Interculturals, UAB. Departament de Traducció i Interpretació, UAB.
- ZHUN, Yuanxia. (2005) *Written Communication across Cultures*. Amsterdam y Philadelphia: John Benjamins.
- ZHUANG, Zhixiang (庄智象). (2007) *Construction of Translation Major in China: Problems and Suggested Solutions* (我国翻译专业建设：问题与对策). Shanghai: Shanghai Waiyu Jiaoyu Chubanshe.

Apéndices

Apéndice I. La oferta del español en la educación reglada en China continental⁵⁷

1. Licenciatura (50 universidades)

Regiones y provincias	Nombre de la universidad ⁵⁸
Noroeste: Heilongjiang, Jilin, Liaoning	Heilongjiang University, Harbin Normal University, Jilin University, Jilin Huaqiao Foreign Languages Institute, Changchun Normal University, Dalian University of Foreign Languages
Norte centro: Beijing, Tianjin, Hebei	Peking University, Beijing Foreign Studies University, Beijing Language and Culture University, University of International Business and Economics, Beijing International Studies University, Capital Normal University, Communication University of China, Beijing Jiaotong University, Tianjin Foreign Studies University, Binhai School of Foreign Affairs of Tianjin Foreign Studies University, Nankai University, Hebei Normal University, Hebei Foreign Language University
Noroeste: Shanxi, Gansu	Xi'an International Studies University, Lanzhou Communication University
Suroeste: Chongqing, Sichuan, Yunnan	Sichuan International Studies University, Sichuan University, Chengdu College of Sichuan International Studies University, Electronic Science and Technology University of China, Southwest University of Science and Technology, Yunnan Normal University
Centro: Henan, Hunan	Luoyang Military Foreign Language Institute, Xiangtan University, Central South University
Este: Shandong, Anhui, Jiangsu, Zhejiang, Shanghai, Fujian	Qingdao University, Shandong Normal University, Shandong University, Shandong Linyi University, Shandong Women's University, Anhui University, Nanjing University,

⁵⁷ Cifras recopiladas en el año 2012 a base de una búsqueda de información en páginas de los centros docentes y de datos publicados por el Instituto Cervantes de Beijing. .

⁵⁸ En los apéndices sólo ponemos los nombres oficiales en inglés de los centros docentes.

	Communication University of China, Nanjing, Jinling Institute of Nanjing University, Nanjing Normal University, Soochow University, Changzhou University, Zhejiang Yuexiu Foreign Language University, Zhejiang International Studies University, University of Nottingham, Ningbo, Shanghai International Studies University, Xianda Institute of Shanghai International Studies University, Sanda University of Shanghai, Xiamen University
Sur: Guangdong, Guangxi	Guangdong University of Foreign Studies, Sun Yat-sen University, South China Business College

2. Diplomatura (15 universidades)

Regiones y provincias	Nombre de la universidad
Noroeste: Heilongjiang	Harbin Institute of Foreign Languages,
Norte centro: Beijing, Tianjin, Hebei	Beijing Union University, Beijing City University, Tianjin Zhongde Vocational Technology Institute, Hebei Tourism Vocational College
Este: Shandong, Zhejiang, Shanghai	Shandong International Institute of Translation, Shandong Politic-Science Youth University, Shandong Foreign Language Vocational College, Tourism College of Zhejiang, Shanghai Zhongqiao College, Shanghai Industry and Commerce Foreign Language College, Bangde College, Shanghai Zhonghua Professional Technical College, Institute of Tourism of Shanghai Normal University
Sur: Guangdong	Shenzhen Polytechnic Institute

3. Español como asignatura optativa (18 universidades)

Regiones y provincias	Nombre de la universidad
Norte centro: Beijing, Tianjin, Hebei,	China Foreign Affairs University, Beijing Tecnology Institute, Tsinghua University, Renmin University, International Culture

	Exchange Institute of Hebei Normal University
Noroeste: Shaanxi	Xi'an Jiaotong University
Centro: Henan, Hunan	University of Water Conservancy & Electric Power, Hunan International Economics University, Hunan Vocational College of Foreign Languages
Este: Anhui, Zhejiang, Shanghai	Tongling University, Ningbo University, Fudan University, Higher Vocational Technical College, Tongji University, Sino-Hispanica Campus
Sur: Guangdong, Guangxi	Jinan University, Guangxi University of Foreign Languages, Talent International College Guangxi

4. Educación primaria y secundaria (40 instituciones)

Regiones y provincias	Institución
Noroeste: Jilin	Changchun Foreign Language School
Norte centro: Beijing, Tianjin, Shanxi	Beijing Foreign Language School, The High School Affiliated to Renmin University, Xicheng Foreign Language School, Beijing No. 109 Middle School, Ritan High School, Chongyang Experimental Primary School, Beijing Gucheng High School, Beijing National Day School, Beijing City International School, The British School of Beijing, Dulwich International College, Lycée Français International de Pékin, Harrow International School of Beijing, Tianjin 41 High School, Tianjin Foreign Language School, Taiyuan Foreign Language School
Centro: Hubei	Wuhan Foreign Languages School, The High School affiliated to Wuhan University
Este: Jiangsu, Shandong, Shanghai, Zhejiang	Suzhou Foreign Language School, Jinan Foreign Language School, Shanghai I&C Foreign Language School, Shanghai Foreign Language School Affiliated to Shanghai International Studies University, Shanghai Word Foreign Language Middle School, British International School of Shanghai, SHSID Shanghai High School (International Division), Shanghai American School, Lycée Français International de Shanghai, Western International School of Shanghai, Shanghai

	Community International School, SMIC Private School, Concordia International School, Shanghai Livingston American School, Ningbo Polytechnic College
Suroeste: Yunnan	School No.2 Affiliated to Yunnan Normal University
Sur: Guangdong	Shenzhen Foreign Language School, Shenzhen No.2 Experimental School, Shenzhen Futian Foreign Language High School, Guangzhou Foreign Languages School, Dali Experimental School

Apéndice II: Principales manuales publicados en China sobre el aprendizaje de español

Título	Autor	Objetivos	Metodología principal	Año
<i>Español Moderno- Xiandai Xibanyayu</i> (现代西班牙语), Vol. I	Dong Yansheng, 董燕生	Cinco destrezas: escuchar, hablar, leer, escribir, traducir	Gramática-traducción	2008
<i>Español ABC-Sucheng Xibanyayu</i> (速成西班牙语), Vol. I	Liu Jian, 刘建; Liu Yuanqi, 刘元淇; Xu Lei 徐蕾	Cinco destrezas: escuchar, hablar, leer, escribir, traducir	Gramática-traducción	2008
<i>Español- Jianming Xibanyayu</i> (简明西班牙语)	He Shifan, 何仕凡	Gramática, léxico y hablar.	Gramática-traducción	2005
<i>Curso intensivo de español- Xibanyayu Sucheng</i> (西班牙语速成)	Li Weilun, 李威伦	Gramática y léxico	Gramática-traducción	2005
<i>Nuevo manual de lecturas en español-Xinbian Xibanyayu Yuedu Keben</i> (新编西班牙语阅读课本)	Cen Chulan, 岑楚兰	Leer	Gramática-traducción	1999
<i>Lectura en español- Xibanyayu Yuedu Jiaocheng</i> (西班牙语阅读教程), Vol. I	Liu Changshen, 刘长申	Leer	Método intermediario (unir los objetivos tradicionales y modernos)	2009
<i>Español comercial - Jingmao Xibanyayu</i> (经贸西班牙语)	Chen Ning, 陈宁; Qin Xiaoying, 秦晓莹	Léxico y conocimientos comerciales	Gramática-traducción	2008
<i>Aprender español escuchando- Xibanyayu Tingli Jiaocheng</i> (西班牙语听力教程), Vol. I	Liu Jian, 刘建; Li Fang, 李放; Wen Dalin, 温大琳	Cinco destrezas: escuchar, hablar, leer, escribir, traducir	Audiolingual o audio-lingüístico y Gramática-traducción	2010

Apéndice III: Comparativa parcial de las horas lectivas de diferentes asignaturas distribuidas en la Licenciatura en Filología Hispánica

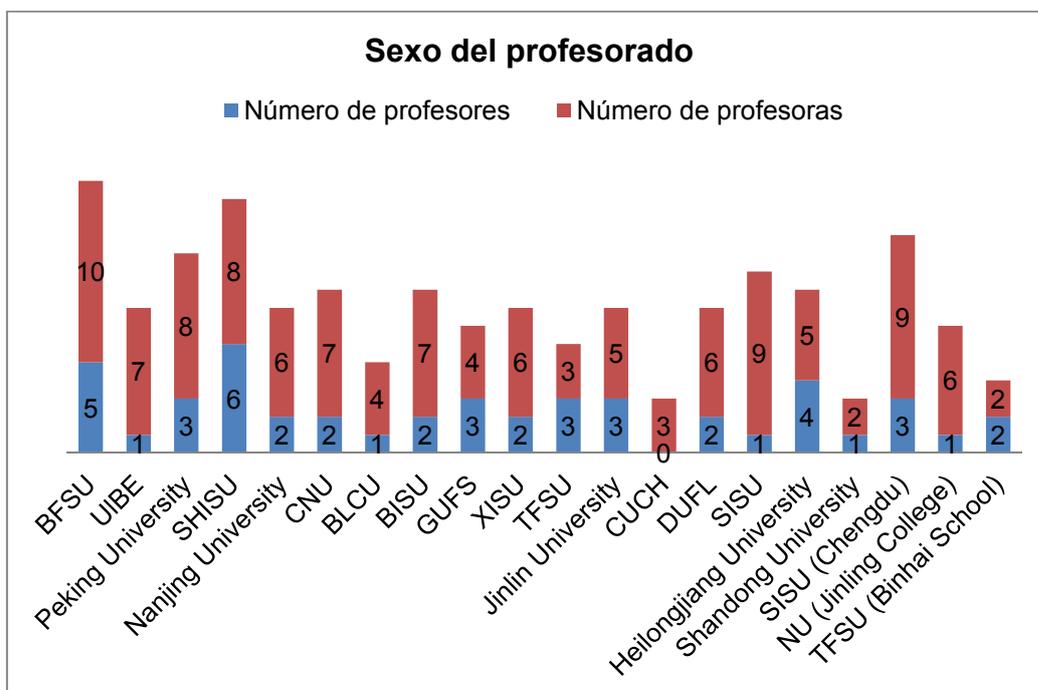
	jingdu (精读) lectura intensiva		fandu (泛读) lectura extensiva		tingli (听力) Comprensión oral		Huihua (会话) conversación		shittingshuo (视听) Comprensión audiovisual y expresión oral		gramática		fonética	
	Horas/semana *	Total **	Horas/semana	Total	Horas/semana	Total	Horas/semana	Total	Horas/semana	Total	Horas/semana	Total	Horas/semana	Total
Beijing Foreign Studies University	10,10,8,8,6,4,0,0	828	0,0,2,2,2,0,0,0	108	2,2,2,2,2,0,0	216	2,2,2,2,2,0,0	216			0,0,0,2,0,0,0,0	36		
University of International Business and Economics	14,12,12,12,6,0,0,0	1008	0,2,2,2,0,0,0,0	108	0,2,2,2,2,2,0	216	2,0,0,0,0,0,0,0	36			0,2,2,0,0,0,0,0	72		
Peking University	12,8,8,8,6,6,4,2	972	0,0,2,2,0,0,0,0	72	2,2,4,4,2,2,0,0	288	2,2,2,2,2,0,0	216			0,0,0,2,2,0,0,0	72		
Shanghai International Studies University	12,10,8,8,6,6,4,0	972	0,2,2,2,2,0,0,0	144			0,0,2,2,0,0,0,0	72	0,0,2,2,2,2,0,0	144	0,0,0,2,0,0,0,0	36	0,1,0,0,0,0,0,0	18
Nanjing University	12,10,8,8,6,0,0,0	792	0,2,2,2,0,0,0,0	108	0,2,2,4,0,0,0,0	144	0,2,2,2,0,0,0,0	108	2,0,0,0,0,0,2,2	108				
Capital Normal University	10,10,8,8,6,6,0,0	864	0,2,4,4,0,0,0,0	180	0,2,3,3,0,0,0,0	144	2,2,2,2,0,0,0,0	144	0,0,0,0,3,3,0,0	108			5,0,0,0,0,0,0,0	90
Beijing Language and Culture University	10,10,8,10,4,4,0,0	828	0,2,2,2,0,0,0,0	108	2,2,2,2,0,0,0,0	144	2,2,2,0,0,0,0,0	108	0,0,0,0,2,2,2,0	108	0,0,0,0,2,0,0,0	36		
Beijing International Studies University	10,10,10,10,6,6,0,0	936	2,2,2,2,0,0,0,0	144	2,2,2,2,0,0,0,0	144					0,0,2,2,0,0,0,0	72		
Guangdong University of Foreign Studies	12,12,12,12,6,6,0,0	1080	0,0,0,0,2,2,0,0	72					2,2,2,2,2,2,0,0	216				
Xi'an International Studies University	10,10,10,10,6,6,0,0	936	0,2,2,2,0,0,0,0	108	2,2,2,2,0,0,0,0	144	0,2,2,2,0,0,0,0	108			0,0,0,2,0,0,0,0	36		
Tianjin Foreign Studies University	12,12,12,12,6,6,0,0	1080	0,0,2,2,0,0,0,0	72	2,2,0,0,0,0,0,0	72	0,0,2,2,0,0,0,0	72	0,0,2,2,0,0,0,0	72	2,2,0,0,0,0,0,0	72		
Jilin University	10,10,8,8,6,0,0,0	936	0,0,4,4,2,0,0,0	180	0,2,2,2,0,0,0,0	108	2,2,4,0,0,0,0,0	144						
Communication University of China	12,12,10,10,0,0,4,0	1080	0,0,2,2,0,0,0,0	72			0,2,2,2,0,0,0,0	108	2,2,2,2,0,0,0,0	144				
Dalian University of Foreign Languages	8,8,8,8,8,0,0,0	756	2,2,2,2,2,2,0,0	216	4,4,4,4,4,4,0,0	432	2,2,2,2,0,0,0,0	144			0,0,0,2,0,0,0,0	36		
Sichuan International Studies University	12,10,8,8,4,4,0,0	864	0,0,2,2,0,0,0,0	72	2,2,2,2,0,0,0,0	144	2,2,2,2,0,0,0,0	144						
Heilongjiang University	10,10,8,8,6,6,0,0	720	0,2,2,2,2,0,0,0	144	4,4,4,4,0,0,0,0	288	0,2,2,2,0,0,0,0	108			0,0,0,2,0,0,0,0	36	2,0,0,0,0,0,0,0	36
Shandong University	8,8,8,8,6,4,0,0	828	0,0,2,2,0,0,0,0	72	2,2,2,2,0,0,0,0	144	2,2,2,2,0,0,0,0	144			0,0,0,2,2,0,0,0	72		
Chengdu College of Sichuan International Studies University	12,10,10,10,6,4,0,0	864	2,2,2,2,2,0,0,0	180	2,4,4,4,4,0,0,0	324	2,2,2,2,0,0,0,0	144						
Jinling Institute of Nanjing University	10,10,10,10,0,0,0,0	756	0,2,2,2,2,2,0,0	180	2,2,2,2,0,0,0,0	144	2,2,2,2,0,0,0,0	144						
BinHai School Of Foreign Of Tianjin For.Stud.Univ.	10,10,8,8,6,4,0,0	936	0,0,2,2,0,0,0,0	72										

* Horas/semana en cada semestre (8 semestres, del primero al octavo)

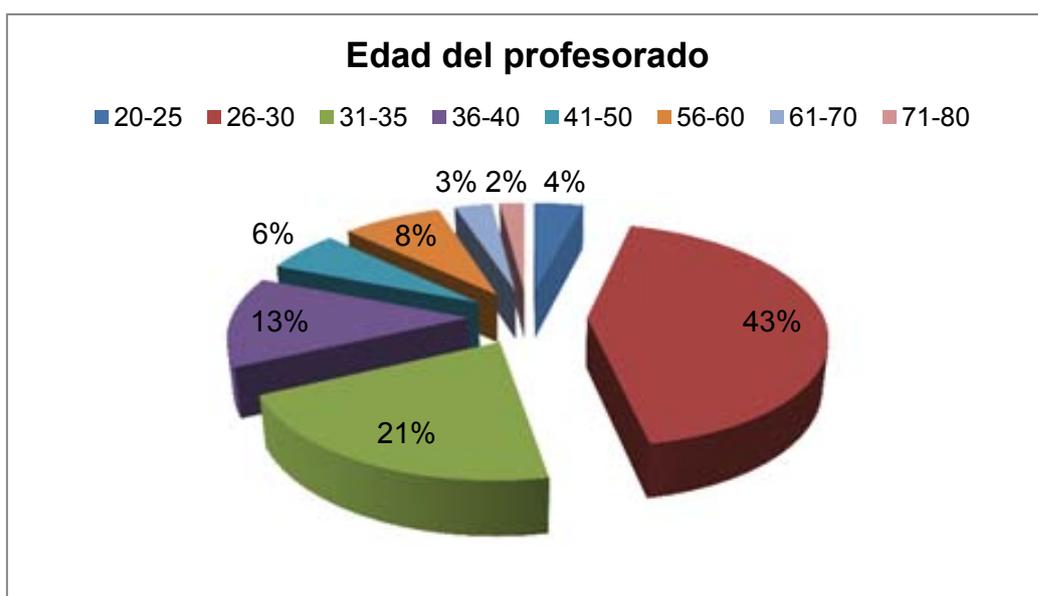
** Total de horas lectivas durante los cuatro años de licenciatura

Apéndice IV. Perfil del profesorado (información basada en datos de 164 profesores de 20 universidades chinas).

1. Sexo del profesorado



2. Edad del profesorado



3. Formación del profesorado



Apéndice V. Preguntas de entrevista a estudiantes de traducción en Maestría en Filología Hispánica en China⁵⁹

1. Fecha de creación de su facultad.
2. Fecha de creación de los estudios de Postgrado en Traducción.
3. ¿Su facultad se ha incorporado al proyecto de MTI (Máster en Traducción e Interpretación)? En el caso afirmativo, indique la fecha.
4. ¿Sabe cuáles son los objetivos del Postgrado en Traducción?
5. Duración del postgrado.
6. Nombre de la titulación.
7. Plazas, número de estudiantes matriculados en la línea de traducción.
8. ¿Cuáles son las asignaturas relacionadas con la traducción/interpretación?
9. Los principales materiales y recursos docentes.
10. Evaluación
11. ¿Cuáles son los principales destinos de los graduados?
12. Profesorado: formación del profesorado, proporción de profesores chinos y extranjeros
13. ¿Se organizan conferencias nacionales e internacionales relacionadas con la traducción?

Versión en chino

全国西班牙语翻译硕士教学情况调查

1. 贵系建系时间为：
2. 翻译研究生专业设立的时间为：
3. 贵系有无并入 MTI（翻译硕士），如有，并入的时间为：
4. 培养目标为：

⁵⁹ Todos los cuestionarios y entrevistas de esta tesis están diseñados en dos lenguas: chino y español. A nuestros encuestados los distribuimos en chino.

5. 学习年限：
6. 学位证书名称：
7. 招生名额有无限制，在读多少翻译专业的学生。
8. 培养方向主要有哪些？如，西汉笔译，汉西笔译，口译等。
9. 主要教材和教学资料为：
10. 考核方式为：如翻译实践加实践报告，研究论文，
11. 有无毕业生，毕业生就业情况，公务员，教师，银行，国企，
12. 教师情况：教师所受培训情况，中国教师和外籍教师的比例等。
13. 组织国内、国际专家开设相关讲座情况

Apéndice VI. Egresados de la Facultad de Español de SISU (2007-2011)

1. Egresados de la Facultad de Español de SISU en 2007

Número	Sexo	Empresa	Sector de la empresa
1	M	Sucursal en Venezuela del grupo de Hua Wei de Telecomunicaciones	Informática y telecomunicaciones
2	M	Compañía de Caledon Wine de Hangzhou	Alimentación
3	M	Chengdu College of Sichuan International Studies University	Universidad (profesor de español)
4	M	Sucursal en Anhui de China Development Bank	Banco
5	M	Estudios de Postgrado en la Universidad de Salamanca de España	Universidad española (postgrado)
6	M	Estudios de Postgrado en la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai (profesora de chino en Sudamérica enviada por la misma universidad)	Universidad china (postgrado)
7	M	Universidad de Lenguas Extranjeras de Sichuan en Chengdu	Universidad (profesor de español)
8	M	° Primero trabajó en una empresa de automoción ° Después realizó un Máster en la Universidad Complutense de Madrid, ° Ahora trabaja en una compañía de automoción de Nanjing	Automoción
9	M	Estudios de Posgrado primero en Shanghai International Studies University y luego en la Universidad de Alcalá de Henares	Universidad china (postgrado)
10	M	China Shipbuilding Industry Company Limited (CSIC)	Infraestructura (construcción)
11	M	La Empresa de Exploración y Desarrollo de Sinopec Internacional Petroleum (Sudamérica)	Energía (petróleo)
12	M	° Primero trabajó en una empresa de construcción ingeniería ° Ahora realiza estudios de Doctorado en la Universitat	Infraestructura e ingeniería

		Autònoma de Barcelona	
13	H	Sucursal en Anhui de China Development Bank	Banco
14	H	Chengdu College of Sichuan International Studies University	Universidad (profesor)
15	H	Grupo de Haier de Electrodomésticos	Electrodomésticos
16	H	La Empresa de Exploración y Desarrollo de Sinopec Internacional Petroleum (Sudamérica)	Energía (petróleo)
17	H	Sucursal en Venezuela del grupo de Hua Wei de la Tecnología Electrónica de Comunicación	Informática y telecomunicaciones
18	H	° Primero trabajó en empresa Haier de Electrodomésticos, ° Ahora realiza estudios de Postgrado en la Universidad del Rey Juan Carlo I.	Electrodomésticos
19	H	Sucursal en Columbia del grupo de Hua Wei de la Telecomunicación	Informática y telecomunicaciones

2. Egresados de la Facultad de Español de SISU en 2008

Número	Sexo	Empresa	Sector de la empresa
1	M	Sucursal en Columbia del grupo de Hua Wei de la Tecnología Electrónica de Comunicación	Informática y telecomunicaciones
2	H	Chery Global de Automóviles	Automóviles
3	M	Zhejiang Yuexiu University of Foreign Languages	Universidad (profesor de español)
4	M	Compañía sucursal de Automóviles de Shanghai	Automóviles
5	M	Compañía de Motocicletas con inversión mexicana en Chongqing	Automóviles
6	M	° Primero realizó postgrado en España ° Ahora trabaja en Sichuan International Studies University	Universidad (Estudio postgrado)

7	M	Sucursal en Columbia del grupo de Hua Wei de la Tecnología Electrónica de Comunicación	Automoción
8	M	China Railway Eryuan Engineering Group Co. Ltd.	Infraestructura (ferrocarril)
9	M	Transtech Engineering Corporation	Infraestructura (ferrocarril)
10	M	Universidad española ⁶⁰	Universidad (estudios de postgrado)
11	M	Universidad de Estudios Internacionales de Sichuan	Universidad (profesor de español)
12	M	Compañía de Dencare de Chongqing	Farmacéutica
13	M	Postgrado en la Universidad Autónoma de Barcelona	Universidad (estudios de postgrado)
14	M	China Railway Eryuan Engineering Group Co.	Infraestructura (ferrocarril)
15	M	Universidad española	Universidad (estudios de postgrado)
16	H	Compañía de Cuero de Longfeng de Henan	Textiles
17	M	° Primero realizó estudios de Postgrado en la Universidad de Salamanca ° Ahora trabaja en Sichuan International Studies University	Estudios de postgrado y profesor universitario
18	M	Sucursal en Madrid del grupo de Hua Wei de la Tecnología Electrónica de Comunicación	Informática y telecomunicaciones
19	H	Compañía de Automóviles de Xiali de Tianjin	Automoción
20	M	Chery Global de Automóviles	Automoción

⁶⁰ Nombre de la universidad no conocido a causa de la falta de información proporcionada por parte de los alumnos.

21	M	Grupo de Zheng Tai (CHNT)de Electrodomésticos de Zhejiang	Electrodomésticos
----	---	---	-------------------

3. Egresados de la Facultad de Español de SISU en 2009

Número	Sexo	Empresa	Sector de la empresa
1	H	Oficina de Asuntos Exteriores de la Universidad del Suroeste	Universidad (profesor)
2	H	American President Lines (APL)	Transporte
3	M	Instituto de Turismo de Taiyuan	Universidad (profesor de español)
4	M	Design Institute Chongqing Iron & Steel Group	Siderurgia
5	M	China CAMC Engeneering co.,LTD	Infraestructura (construcción)
6	M	Grupo de Chang'an de Automóviles	Automoción
7	M	º Estudios de Postgrado en la Universidad Rovira i Virgili y la Universidad Pompeu i Fabra, º Ahora trabaja en la Oficina Comercial de la Compañía de Mango	Estudios de postgrado; textil
8	M	Oficina de Asuntos Exteriores de la Provincia de Anhui	Funcionario de administración
9	M	Estudios de Postgrado en la Universidad de Estudios Internacionales de Dalian, enviada por la misma universidad a Sudamérica para dar clases de español allí	Universidad (estudios de postgrado)
10	M	China Metalurgical Group Corporation	Metalurgia
11	M	Universidad española	Universidad (estudios de postgrado)
12	M	Estudios de postgrado en la Universidad de Beijing	Universidad (estudios de postgrado)
13	M	Oficina de Asuntos Exteriores del Municipio de Xiamen	Funcionario de administración

14	M	Estudios de Postgrado en universidades canadienses ⁶¹	Universidad (estudio postgrado)
15	M	Jiangling import and export company	Automoción
16	M	Estudios de Postgrado en universidades españolas	Universidad (estudios de postgrado)
17	M	Grupo de Langchao de Shandong	Informática
18	H	Escuelas de Idiomas de Dongyan Xiyu de Chongqing	Profesor de español no universitario
19	H	Chengdu College of Sichuan International Studies University	Universidad (profesor de español)
20	H	SANY Heavy Industry	Maquinaria
21	H	Grupo de Changan de Automóviles	Automoción
22	H	Grupo de Changan de Automóviles	Automoción
23	H	Compañía Co. Ltd. de Automóviles de Yutong de Zhengzhou	Automoción
24	H	Instituto de Lenguas Extranjeras de Central South University	Universidad (profesor de español)

4. Egresados de la Facultad de Español de SISU en 2010

Número	Sexo	Empresa	Sector de la empresa
1	M	Compañía Co., Ltd.de Turismo Internacional de Chengdu	Turismo
2	M	Estudios de Postgrado en Beijing Foreign Studies University	Universidad (estudios de postgrado)
3	M	Buró XIV de Ingeniería Co., Ltd.de Recursos Hídricos y Energía Hidroeléctrica de China	Energía (hidroeléctrica)
4	M	Compañía de Tecnologías Médicas de Baolaite Co., Ltd.	Ciencia y tecnología

⁶¹ Nombre de la universidad desconocido debido a la falta de información proporcionada por parte de los alumnos.

		de Zhuhai de Guangdong	
5	M	Estudios de Postgrado una universidad española	Universidad (estudios de postgrado)
6	M	Buró VIII de Ingeniería Co., Ltd.de Recursos Hídricos y Energía Hidroeléctrica de China	Energía (hidroeléctrica)
7	M	Compañía Co., Ltd. de la Industria de Automóviles de Xiaokang de Chongqing	Automoción
8	M	Estudios de Postgrado en universidad española	Universidad (estudios de postgrado)
9	M	Estudios de Postgrado en universidad española	Universidad (estudios de postgrado)
10	M	Profesor de Español en Lanzhou Jiaotong University	Universidad (profesor)
11	M	Compañía Co.,Ltd. de Buses de Yutong de Zhengzhou	Automoción
12	M	Profesor de Español en Lanzhou Jiaotong University	Universidad (profesor)
13	M	Compañía Co., Ltd. de la Industria de Automóviles de Xiaokang de Chongqing	Automoción
14	M	Estudios de Postgrado en una universidad española	Universidad (estudios de postgrado)
15	M	Estudios de Postgrado en una universidad española	Universidad (estudios de postgrado)
16	M	Estudios de Postgrado en una universidad española	Universidad (estudio de postgrado)
17	M	Comisaría del municipio de Guangzhou	Funcionario
18	M	Chengdu College of Sichuan International Studies University	Universidad (profesor)
19	M	Compañía Co., Ltd. de Hainan Airlines	Transporte
20	M	China Machine New Energy Co.	Energía
21	M	Estudios de Postgrado en universidad española	Universidad (estudios de postgrado)

22	M	Compañía de Buses de Golden Dragon de Xiamen	Automoción
23	M	China Machine New Energy Co.	Energía
24	M	Deloitte	Contabilidad
25	M	Canal Español de la Televisión Central de China (CCTV)	Medios de comunicación (televisión)
26	M	Grupo de Motocicletas de Jialing	Automoción
27	M	Estudios de Postgrado en una universidad española	Universidad (estudio postgrado)
28	M	Compañía de Automóviles de Nissan de Zhengzhou	Automoción
29	M	Profesor de Español en el Instituto de Jincheng de Sichuan University	Universidad (profesor)
30	M	Estudios de Postgrado en universidad española	Universidad (estudios de postgrado)
31	H	El Instituto Profesional de Estudios Extranjeros de Jiangxi	Universidad (profesor)
32	H	Chengdu College of Sichuan International Studies University	Universidad (profesor)
33	H	Estudios de Postgrado en una universidad española	Universidad (estudios de postgrado)
34	H	Estudios de Postgrado en una universidad española	Universidad (estudios de postgrado)
35	M	Compañía de Ciencias y Tecnologías de Huawei Lianlong de Chongqing	Ciencia y tecnología
36	M	Estudios de Postgrado en una universidad española	Universidad (estudios de postgrado)
37	M	Profesor de Español en el Instituto de Jincheng de Sichuan University	Universidad (profesor)
38	M	Sichuan University	Universidad (profesor)
39	M	Estudios de Postgrado en una universidad española	Universidad (estudios de

			postgrado)
40	M	Oficina de Seguridad Nacional de la provincia de Jiangsu	Funcionario de administración
41	M	Estudios de Postgrado en una universidad española	Universidad (estudios de postgrado)
42	H	Estudios de Postgrado en una universidad española	Universidad (estudios de postgrado)
43	M	Estudios de Postgrado en una universidad española	Universidad (estudios de postgrado)
44	M	Compañía de Aluminio de Guosheng de Chongqing	Metalurgia
45	M	Compañía de Buses de Yutong de Zhengzhou	Automoción
46	M	Diario de Comercio de Chengdu	Medios de comunicación (periódico)
47	M	Compañía de Automóviles de Changan de Chongqing	Automoción
48	M	Compañía de Mecánica Eléctrica de Minghui de Fujian	Maquinaria
49	M	Compañía de Mecánica Eléctrica de Xiamen	Maquinaria
50	M	Fabricantes de componentes de automóviles de Kunshan	Automoción

5. Egresados de la Facultad de Español de SISU en 2011

Número	Sexto	Empresa	Sector de la empresa
1	H	Compañía de Tecnologías de Huawei	Informática y telecomunicaciones
2	M	Sucursal en Beijing de la Compañía de Comercios de Lanting Jishi (Shenzhen)	Importación y exportación
3	H	Televisión Central de China (CCTV)	Medios de comunicación (televisión)

4	M	Grupo de Químicos de Xingfa de Hubei	Ciencias y tecnología
5	M	Compañía de Comercios de Hainan Airlines	Transporte
6	M	Compañía de Jianfa de Xiamen	Infraestructura (construcción)
7	M	Compañía de Mecánica Eléctrica de Dongfang	Maquinaria
8	M	Buró X de Ingeniería de Recursos Hídricos y Energía Hidroeléctrica de China	Energía
9	M	Compañía de Hainan Airlines	Transporte
10	H	Compañía de Hainan Airlines	Transporte
11	M	Compañía de Motocicletas de Qiyou	Automoción
12	M	Buró X de Ingeniería de Recursos Hídricos y Energía Hidroeléctrica de China	Energía
13	H	Buró XIV de Ingeniería de Recursos Hídricos y Energía Hidroeléctrica de China	Energía
14	M	Estudios de Postgrado en una universidad española	Universidad (estudios de postgrado)
15	H	Instituto de Diseño de Energía Eléctrica de China Oriental de Power Engineering Consulting Group	Energía
16	M	Estudios de Postgrado en una universidad española	Universidad (estudios de postgrado)
17	M	Fujian Overseas Chinese Industrial Group	Infraestructura
18	M	Compañía de Culturas y Artes de Yidesai de Beijing	Cultura y arte
19	M	Grupo de Xin Tianxia del Municipio de Shenzhen	Informática
20	H	CMC Energy Development	Energía
21	M	Buró XII de Ingeniería de Recursos Hídricos y Energía Hidroeléctrica de China	Energía

22	M	El Buró de Seguridad Nacional del municipio de Chongqing	Funcionario de administración
23	M	Office Partner	Consultoría
24	M	Universidad de Tres Gargantas	Universidad (profesor)
25	H	Compañía de Buses de Yutong de Zhengzhou	Automoción
26	M	Estudios de Postgrado en universidad española	Universidad (estudios de postgrado)
27	M	Instituto de Investigación y Diseño de Zhongnan	Energía
28	M	Nanjing Red Sun International Trade	Importación y Exportación
29	M	ZTE Corporation	Informática y telecomunicaciones
30	H	China Petroleum Grupo Chuanqing Drilling Engineering	Energía (petróleo)
31	M	Estudios de Postgrado en una universidad española	Universidad (estudios de postgrado)
32	M	Universidad del Sur de Traducción de Chongqing	Universidad (profesor)
33	M	Estudios de Postgrado en una universidad española	Universidad (estudios de postgrado)
34	M	Buró X de Ingeniería de Recursos Hídricos y Energía Hidroeléctrica de China	Energía
35	M	Compañía de Tecnologías de Huawei	Informática y telecomunicaciones
36	M	Buró XI de Ingeniería de Recursos Hídricos y Energía Hidroeléctrica de China	Energía
37	H	Instituto de Investigación y Diseño de Zhongnan	Energía
38	M	Banco de Chongqing	Servicios financieros
39	M	Estudios de Postgrado en una universidad española	Universidad (estudios de postgrado)
40	M	Buró X de Ingeniería de Recursos Hídricos y Energía	Energía

		Hidroeléctrica de China	
41	M	Chengdu College of Sichuan Internacional Studies University	Universidad (profesor)
42	H	Chengdu College of Sichuan Internacional Studies University	Universidad (profesor)
43	M	Estudios de Postgrado en una universidad española	Universidad (estudios de postgrado)
44	M	Buró XI de Ingeniería de Recursos Hídricos y Energía Hidroeléctrica de China	Energía
45	M	Beibei Regional Adiministration of Human Resources and Social Security	Funcionario de administración
46	M	III Escuela Secundaria de Liupanshui de la provincia de Guizhou	Profesor de español no universitario
47	M	Buró XI de Ingeniería de Recursos Hídricos y Energía Hidroeléctrica de China	Energía
48	H	China PetroleumGrupoChuanqingDrillingEngineering	Energía (petróleo)
49	M	Guangdong CTS Group	Turismo

Apéndice VII. Preguntas del cuestionario a los egresados

1. Trabajo:
 - a. en plantilla/
 - b. freelance
 - c. otros casos, especifica:
2. Si trabajas en una empresa, el nombre de la empresa es:
El sector de la empresa es:
3. ¿Qué trabajos haces en la empresa? Indica el porcentaje.

a. gestión y administración	%
b. traducción e interpretación	%
c. compra y venta	%
d. otros. Especifica	%
4. En las traducciones que haces, las combinaciones lingüísticas son:

chino-español:	%
chino-inglés:	%
inglés-español:	%
otras, especifica	%
5. En la combinación lingüística chino-español, los porcentajes de traducción escrita e interpretación son:

traducción escrita:	%
interpretación:	%
6. En la traducción escrita, los porcentajes del español al chino y chino al español son:

traducción del español al chino:	%
traducción del chino al español:	%
7. Los géneros textuales traducidos del chino al español son:

a. comerciales	b. científicos y técnicos	c. jurídicos	d. ensayos
e. publicitarios y divulgativos	f. literarios	g. audiovisuales	
h. discursos		i. otros, especifica:	
8. Las traducciones del chino al español son:

a. traducción completa	b. traducción selectiva
c. adaptación	d. otras, especifica:
9. En tu opinión, la traducción del chino al español es:

d. 其他工作, 请指出: %

4. 您所进行的翻译工作中, 各种语言间的翻译比例为:

汉语西班牙语互译: %

汉语英语互译: %

英语西班牙语互译: %

其他语言间的翻译, 请指出: %

5. 在您所从事汉语西班牙语翻译工作中, 笔译和口译所占的比例分别为:

笔译: %

口译: %

6. 在您所做的笔译工作中, 汉译西和西译汉所占的比例分别为:

汉译西:

西译汉:

7. 在汉译西翻译工作中, 翻译文体主要为(可多选):

a. 经贸类 b. 科技类 c. 政论类 d. 法律类, e. 广告宣传类

f. 叙述、文学类 g. 影视音像类, h. 演讲、发言稿类 i. 其他, 请指出:

8. 您所进行的汉译西的翻译方式主要为(可多选):

a. 全译 b. 选译 c. 编译 d. 其他, 请指出:

9. 您认为西译汉与汉译西的难易程度为:

a. 西译汉难于汉译西

b. 汉译西难于西译汉

c. 西译汉与汉译西难度相当

10. 您所从事的翻译按流程分工吗您所进行的汉语到西语的翻译有没有母语为西班牙语的人进行修改?

11. 您受过的汉译西翻译的培训主要通过什么形式:

a. 大学中汉译西课程

b. 其他培训，（如短期培训班，讲座，研究生课程等），请指出：

12. 您认为您所接受的哪一种培训对您的工作最有用？

13. 您认为哪些您没有受过培训的知识对您的工作会非常有用？

14. 您认为自己在翻译工作中所存在的问题主要是（可多选）：

a. 缺乏正规、系统的翻译培训

b. 语言问题（汉语、西班牙语掌握问题）

c. 缺乏专业工作领域的知识

d. 缺乏翻译技巧

e. 其他问题，请指出：

Apéndice VIII. Preguntas para las agencias de traducción en China

Notas: Soy profesora de la Facultad de Español de Sichuan International Studies University (Chongqing) y estudiante doctoranda en el Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad Autónoma de Barcelona. La encuesta está diseñada para la enseñanza e investigación sin propósitos comerciales ni de comunicación. El procesamiento de la información obtenida cumplirá estrictamente con el principio de confidencialidad de la agencia de traducción. Además, si la agencia tiene la intención de aparecer en mis publicaciones de investigación, haga el favor de indicarlo en la última página del presente cuestionario. Muchas gracias.

1. ¿Cuáles son las combinaciones lingüísticas con las que trabajan?

inglés/chino: %

francés/chino: %

alemán/chino: %

español/chino: %

Italiano/chino: %

otras lenguas/chino: especifica la lengua y el porcentaje

2. ¿Ha subido la demanda de la traducción entre el chino y el español?

En caso afirmativo, indique el porcentaje de aumento aproximado %

3. ¿Cuáles son las nuevas lenguas emergentes en los últimos años?

4. En la combinación chino-español, ¿qué tipo de clientes suelen tener?

a. empresas de los diferentes sectores b. instituciones gubernamentales

c. instituciones educativas d. otros (especificar)

5. En la combinación chino-español, ¿Cuáles son los tipos de encargo?

a. administrativos b. comerciales c. técnicos d. otros

6. Los porcentajes de la traducción del español al chino y del chino al español son respectivamente,

español-chino: %

chino-español: %

7. ¿Quién traduce del chino al español?
 - a. Traductores autónomos: profesores universitarios
 - b. Traductores autónomos: estudiantes de Filología Hispánica
 - c. Traductores autónomos: licenciados de Filología Hispánica
 - d. Traductores plantilla (indique si cuenta con personas con el español como lengua materna)
 - e. otros
8. ¿Qué porcentaje de estos traductores tienen el español como lengua materna?
9. ¿Cuántos traductores tiene con esta combinación de lenguas?
10. ¿Le cuesta encontrar traductores profesionales con esta combinación?
11. ¿Hacen revisión final? ¿Quién la hace? ¿Otro traductor? ¿Un corrector?
12. Si hay revisión, ¿el corrector tiene como lengua materna el español? %
13. En su opinión, el problema principal de la traducción del chino al español es:

Versión en chino

中国翻译公司汉语西班牙语翻译情况调查

声明：我本人为四川外语学院（重庆）西班牙语系教师，目前在巴塞罗那自治大学翻译系进行博士论文的学习、研究。此次问卷所做调查用于教学和科研，不涉及商业及传播用途；对所获信息的处理将遵照翻译公司的保密原则。另，如公司名字有意出现在本人研究发表物中，请在调查问卷的尾页指出。谢谢。

1. 贵公司汉语和其他外语间翻译的比例（大概数据）为：

汉语/英语 %

汉语/法语 %

汉语/德语 %

汉语/西班牙语 %

汉语/意大利语 %

汉语/日语 %

汉语/韩语 %

汉语和其他外语，请指出外语语种和翻译比例：

2. 从公司成立至今，西班牙语作为翻译外语之一，是否有上升趋势，如有，请指出大概的上升比例：
%

3. 从公司成立至今，在贵公司中迅速崛起的新兴翻译语言有哪些？

4. 在汉语和西班牙语的翻译中，客户主要为：

a. 不同领域的公司企业 b. 政府机关

c. 教育培训机构 d. 其他，请指出：

5. 在汉语和西班牙语的翻译中，翻译资料主要为：

a. 经贸类 b. 科技类 c. 政论类 d. 法律类， e. 广告宣传类

f. 叙述、文学类 g. 影视音像类 h. 演讲、发言稿类 i. 其他，请指出：

6. 在汉语西班牙语互译中，西译汉和汉译西的翻译比例分别为：

西译汉 %

汉译西 %

7. 从事汉语西班牙语翻译的人员主要是：

a. 大学西班牙语教师

b. 西班牙语专业在读大学生

c. 已毕业的西班牙语专业学生等其他公司职员

d. 翻译公司专职翻译人员（请指明中国人还是外国人）

e. 其它翻译人员，请指出：

8. 贵公司有没有母语为西班牙语的译员？其所占所有西班牙语翻译人员的比例为：%

9. 贵公司西班牙语翻译人员的总数为：

10. 您认为找到专业的西班牙语翻译人员的难度大吗？

11. 从汉语到西班牙语的翻译中，有没有最终的校对人员？如有,校对人员为：

a. 译者本人

b.其他翻译

c.专门的校对

d. 其他情况，请指出：

12. 从汉语到西班牙语的翻译中，如有校对人员，校对人员母语为西班牙语的比例为：

%（可以从 0 %到 100 %）

13. 您认为从汉语到西班牙语翻译中的主要问题为：

Apéndice IX. Cuestionario 1 a los alumnos en acción formativa

Nombre y apellidos:

Dirección electrónica:

Teléfono:

1. Edad:

2. Sexo:

3. Lengua materna:

4. Primera lengua extranjera:

5. Segunda lengua extranjera:

6. Otras lenguas extranjeras:

7. Vías de acceso a la SISU:

Gaokao (高考), examen de ingreso a la universidad

Baosong (保送), recomendado

Otras. Especifica:

8. ¿Empezaste a aprender el español antes de entrar en la SISU?

Si la respuesta es afirmativa, pasa a la siguiente pregunta.

9. ¿Cómo aprendiste español?

En el ámbito familiar. Especifica:

En el ámbito académico. Especifica el tipo de estudios (secundaria, escuelas de idiomas, universidad, etc.) y nivel

Durante estancias en el extranjero. Especifica el tipo y la duración total de las mismas.

Autoaprendizaje, especifica

Otros, especifica

10. ¿Has tenido alguna experiencia en el ámbito de la traducción fuera de la SISU?

NO (Si la respuesta es negativa pasa a la pregunta 15)

SÍ

11. En caso de tener experiencia de traducción fuera de la SISU ¿de qué tipo es? (se puede elegir más de una opción):

Encargos puntuales (amigos, empresas, etc.)

Asignatura de prácticas (en el marco de la carrera)

Otros. Especifica:

12. ¿Cuántas palabras tienen los textos que has traducido (fuera de la SISU) en total?

13. ¿De qué lengua a qué lengua has traducido (fuera de la SISU)?

14. Los textos que has traducido en directa (fuera de la SISU) son (se puede elegir más de una opción):

Literarios (p.ej. novela, poesía)

Ensayo (p.ej. historia, arte)

Textos divulgativos (p.ej. manuales de bricolaje, de cocina)

Turísticos (p.ej. folletos, guías)

Publicitarios (p.ej. folletos, anuncios)

Audiovisuales (p.ej. doblaje, subtitulación)

Comerciales (p.ej. cartas)

Económicos (p.ej. informes presupuestarios, balances)

Jurídicos (p.ej. sentencias, documentos notariales)

Científicos (p.ej. de medicina, química)

Técnicos (p.ej. de informática, ingeniería)

Otros. Especifica:

15. Los textos que has traducido en inversa (fuera de la SISU) son (se puede elegir más de una opción):

Literarios (p.ej. novela, poesía)

Ensayo (p.ej. historia, arte)

Textos divulgativos (p.ej. manuales de bricolaje, de cocina)

- Turísticos (p.ej. folletos, guías)
- Publicitarios (p.ej. folletos, anuncios)
- Audiovisuales** (p.ej. doblaje, subtitulación)
- Comerciales (p.ej. cartas)
- Económicos (p.ej. informes presupuestarios, balances)
- Jurídicos (p.ej. sentencias, documentos notariales)
- Científicos (p.ej. de medicina, química)
- Técnicos (p.ej. de informática, ingeniería)
- Otros. Especifica:

Versión en chino

学生问卷调查 1（共 14 个问题）

姓名：

电子邮件地址：

电话：

1. 年龄：

2. 性别：

3. 母语：

4. 第一外语：

5. 第二外语：

6. 其它外语：

7. 请选择进入四川外语学院（川外）的途径：

高考

保送+语文、英语加试

其它途径。请补充说明：

8.你在进入川外之前就开始学习西班牙语了吗？

如果回答是肯定的，请看问题 9。

9.你是怎么开始西班牙语学习的？

正规培训。请注明培训机构(中学, 语言培训中心, 等等)及获得的西班牙语水平

通过在西班牙语国家生活的经历。请注明停留的总体时间

自学, 请补充说明：

通过其它方式, 请补充说明：

10.除了在川外翻译课上翻译练习以外，你有过其它的翻译经历吗？

没有

有过（如果回答是肯定的，请继续以下问题）

11.如果有过除了在川外翻译课上的翻译练习以外的翻译经历，具体形式是：（可以选择多项。）

临时性委托翻译（朋友，公司，翻译公司等）

其它形式。请补充说明：

12.你大概一共翻译过多少页或是有多少字的翻译经历？从哪种语言译到哪种语言？

13.你翻译过的由其它外语译到汉语的主要文章类型有：（可以选择多项。）

文学类（例如：小说，诗歌）

政论类（例如：历史，艺术）

宣传类（例如：产品说明，菜谱）：

旅游类（例如：导游手册）：

广告类（例如：广告宣传手册）：

视频类（例如：配音，字幕）

贸易类（例如：经贸信件）：

经济类（例如：财政预算报告，收支）：

法律类（例如：刑事判决书，公证文件）：

科学类（例如：医药，化学）：

技术类（例如：计算机，工程）：

其它类型。请补充说明：

14. 你翻译过的由汉语到其它外语的主要文章类型有：（可以选择多项。）

文学类（例如：小说，诗歌）

政论类（例如：历史，艺术）

宣传类（例如：产品说明，菜谱）：

旅游类（例如：导游手册）：

广告类（例如：广告宣传手册）：

视频类（例如：配音，字幕）

贸易类（例如：经贸信件）：

经济类（例如：财政预算报告，收支）：

法律类（例如：刑事判决书，公证文件）：

科学类（例如：医药，化学）：

技术类（例如：计算机，工程）：

其它类型。请补充说明：

Apéndice X. Cuestionario 2 a los alumnos en acción formativa

1. ¿Qué ambiciones profesionales tienes relacionadas con el español?

- Trabajar como traductor/a de español
- Trabajar como profesor/profesora de español
- Trabajar como guía turístico
- Trabajar como representante comercial
- Otros. Especifica:

2. En el caso de que quieras ser traductor/a de español, ¿en qué ámbito te gustaría ser?

- Ámbito comercial
- Ámbito diplomático
- Ámbito técnico y científico
- Ámbito literario
- Otros. Especifica:

3. ¿Cuál de las siguientes asignaturas consideras más útil? (Marca las casillas 1, 2, 3... desde la más útil a la menos útil para ti, siendo 1 la más útil).

- Español Superior
- Redacción en español
- Audición de Radio Extranjera
- Español Turístico
- Lectura de Prensa
- Introducción a la Cultura Española
- Traducción inversa del chino al español
- Interpretación

4. ¿Cuál de las siguientes asignaturas crees que es más difícil? (Marca las casillas 1, 2, 3... desde la más difícil a la menos difícil para ti, siendo 1 la más difícil).

- Español Superior

- Redacción en español
- Audición de Radio Extranjera
- Español Turístico
- Lectura de Prensa
- Introducción a la Cultura Española
- Traducción inversa del chino al español
- Interpretación

5. ¿Cuántas horas más o menos dedicas al español en general cada semana? ¿y a la traducción inversa del chino al español?

Español en general:

Traducción:

6. ¿Qué es lo que más has aprendido con *El Nuevo Manual de la Didáctica de la Traducción del Chino al Español*. Evalúa en las casillas, del 1 al 8, el aspecto que más has trabajado con el manual anterior.

- Vocabulario
- Gramática
- Cultura
- Cómo traducir
- Cómo comunicar en español
- Otros. Especifica:

7. ¿Qué es lo que no te gusta de este manual (se puede elegir más de una opción)?

- No es práctico.
- No es comunicativo.
- Faltan nuevos materiales.
- Es mecánico.
- Otros. Especifica:

8. ¿Cuál de los siguientes contenidos te parece más importante tratar en la clase de traducción inversa?

- Adquisición de vocabulario
- Conocimientos de sintaxis

- Cómo comunicar en español
- Estrategias y técnicas de la traducción
- Practicar la traducción
- Otros. Especifica:

9. ¿Te parecen suficientes los ejercicios de traducción que has hecho dentro y fuera de clase?

- Sí.
- No.

10. Los ejercicios de traducción que da el profesor (Marca en las cajitas 1, 2, 3... desde la más cantidad a la menos cantidad para ti, siendo número 1 la más cantidad):

- Palabras
- Frases
- Oraciones
- Textos sin contexto
- Textos en contexto
- Otros. Especifica:

11. ¿Qué tipo de textos habéis practicado más en clase (se puede elegir más de una opción)?

- Literarios (p.ej. novela, poesía)
- Ensayo (p.ej. historia, arte)
- Textos divulgativos (p.ej. manuales de bricolaje, de cocina)
- Turísticos (p.ej. folletos, guías)
- Publicitarios (p.ej. folletos, anuncios)
- Audiovisuales** (p.ej. doblaje, sub-titulación)
- Comerciales (p.ej. cartas)
- Económicos (p.ej. informes presupuestarios, balances)
- Jurídicos (p.ej. sentencias, documentos notariales)
- Científicos (p.ej. de medicina, química)
- Técnicos (p.ej. de informática, ingeniería)

Otros. Especifica:

12. ¿Qué tipo de textos nunca habéis practicado en clase (se puede elegir más de una opción)?

- Literarios (p.ej. novela, poesía)
- Ensayo (p.ej. historia, arte)
- Textos divulgativos (p.ej. manuales de bricolaje, de cocina)
- Turísticos (p.ej. folletos, guías)
- Publicitarios (p.ej. folletos, anuncios)
- Audiovisuales (p.ej. doblaje, sub-titulación)**
- Comerciales (p.ej. cartas)
- Económicos (p.ej. informes presupuestarios, balances)
- Jurídicos (p.ej. sentencias, documentos notariales)
- Científicos (p.ej. de medicina, química)
- Técnicos (p.ej. de informática, ingeniería)
- Otros. Especifica:

13. ¿Qué tipos de texto te parecen más útiles para tu futuro profesional? (Marca en las cajitas 1,2,3... desde el más útil al menos útil siendo 1 el más útil)

- Literarios (p.ej. novela, poesía)
- Ensayo (p.ej. historia, arte)
- Textos divulgativos (p.ej. manuales de bricolaje, de cocina)
- Turísticos (p.ej. folletos, guías)
- Publicitarios (p.ej. folletos, anuncios)
- Audiovisuales (p.ej. doblaje, sub-titulación)**
- Comerciales (p.ej. cartas)**
- Económicos (p.ej. informes presupuestarios, balances)
- Jurídicos (p.ej. sentencias, documentos notariales)
- Científicos (p.ej. de medicina, química)
- Técnicos (p.ej. de informática, ingeniería)

Otros. Especifica:

14: Las expectativas que tienes de esta asignatura de traducción inversa son (Valora del 1 al 5, de mayor a menor expectativa):

Practicar los conocimientos gramaticales de español

Aprender a traducir

Aprender teoría de la traducción

Aprender cómo comunicar en español

Otras. Especifica:

15. ¿Tienes sugerencias para mejorar la asignatura de traducción inversa?

Versión en chino

学生问卷调查 2（共 15 个问题）

1. 你想从事哪些跟西班牙语有关的职业？

西班牙语翻译

西班牙语教师

导游

销售代表

其它职业。请补充说明：

2. 如果你的职业理想是成为西班牙语翻译，你想从事的具体工作领域是：

贸易

外交

科技

文学

其它领域。请补充说明：

3. 下列哪些课程你认为是有用的？（根据你心目中的有用程度给下列课程排序，在小方框中标注 1, 2,

3..., 其中 1 是最有用的。)

- 高级西班牙语
- 西班牙语写作
- 西班牙语外台听力
- 旅游西班牙语
- 西班牙语报刊阅读
- 西班牙文化导论
- 汉译西翻译
- 西班牙语口译

4.下列哪些课程你认为是最难的？（根据难易度给下列课程排序，在小方框中标注 1, 2, 3..., 其中 1 是最难的。）

- 高级西班牙语
- 西班牙语写作
- 西班牙语外台听力
- 旅游西班牙语
- 西班牙语报刊阅读
- 西班牙文化导论
- 汉译西翻译
- 西班牙语口译

5.每周你用于学习西班牙语的时间大概是多少小时？用于汉译西翻译上的时间呢？

西班牙语学习时间总投入：

汉译西时间投入：6.你从所使用的教材《新编汉西翻译教程》上收获了什么？（根据由多到少给你的收获排序，在小方框中标注 1, 2, 3..., 其中 1 是你认为收获最多的。没有列出的内容，请补充说明。）

- 词汇
- 语法

- 文化
- 如何翻译
- 如何用西班牙语交流
- 其它内容。请补充说明：

7.你认为这本教材的缺陷在于：（可以选择多项。）

- 不实用
- 没有交际性
- 内容陈旧
- 机械化
- 其它。请补充说明：

8.你认为在汉西翻译课堂内哪项内容是最重要的？

- 词汇的掌握
- 句子分析
- 如何用西班牙语交流
- 翻译技巧
- 翻译练习
- 其它内容。请补充说明：

9.你认为自己课堂中及课堂外做了足够的翻译练习吗？

- 是的
- 没有

10.老师布置的翻译练习主要是：（根据练习的多少给下列内容排序，在小方框中标注 1, 2, 3..., 其中 1 是练习最多的。没有列出的练习内容，请补充说明。）

- 单词翻译
- 短语翻译
- 句子翻译

- 没有语境的文章
- 有语境的文章
- 其它内容。请补充说明

11. 下列哪种类型的文章你们在课堂中练习的最多：（可以选择多项。）

- 文学类（例如：小说，诗歌）
- 政论类（例如：历史，艺术）
- 宣传类（例如：产品说明，菜谱）：
- 旅游类（例如：导游手册）：
- 广告类（例如：广告宣传手册）：
- 视频类（例如：配音，字幕）
- 贸易类（例如：经贸信件）：
- 经济类（例如：财政预算报告，收支）：
- 法律类（例如：刑事判决书，公证文件）：
- 科学类（例如：医药，化学）：
- 技术类（例如：计算机，工程）：
- 其它类型。请补充注明：

12. 下列哪种类型的文章你们在课堂中从来没有练习过：（可以选择多项。）

- 文学类（例如：小说，诗歌）
- 政论类（例如：历史，艺术）
- 宣传类（例如：产品说明，菜谱）：
- 旅游类（例如：导游手册）：
- 广告类（例如：广告宣传手册）：
- 视频类（例如：配音，字幕）
- 贸易类（例如：经贸信件）：

- 经济类（例如：财政预算报告，收支）：
- 法律类（例如：刑事判决书，公证文件）：
- 科学类（例如：医药，化学）：
- 技术类（例如：计算机，工程）：
- 其它类型。请补充注明：

13. 认为下列哪类文章的练习对你将来的职业最有用？（根据有用性给下列文章类型排序，在小方框中标注 1, 2, 3..., 其中 1 是最有用的。）

- 文学类（例如：小说，诗歌）
- 政论类（例如：历史，艺术）
- 宣传类（例如：产品说明，菜谱）：
- 旅游类（例如：导游手册）：
- 广告类（例如：广告宣传手册）：
- 视频类（例如：配音，字幕）
- 贸易类（例如：经贸信件）：
- 经济类（例如：财政预算报告，收支）：
- 法律类（例如：刑事判决书，公证文件）：
- 科学类（例如：医药，化学）：
- 技术类（例如：计算机，工程）：
- 其它类型。请补充说明：

14. 你对汉西翻译课程的期待是：（根据你的期待值对下列内容排序，在小方框中标注 1, 2, 3..., 其中 1 是期待值最高的。对于没有列出的内容，请补充说明。）

- 巩固西班牙语语言知识
- 学会如何翻译
- 学会翻译理论
- 学会如何用西班牙语交流

其它。请补充说明：

15. 你对汉译西翻译课程改革的建议是

Apéndice XI. Diseño de las preguntas y la transcripción de la entrevista al profesor de SISU

1. El tiempo que lleva enseñando lengua española y traducción del chino al español.

Enseñanza de la lengua española:

Enseñanza de la traducción del chino al español:
2. Las asignaturas que ha impartido relacionadas con la traducción.
3. Los materiales que ha usado.
4. Las opiniones sobre el manual de Zhao.
 - a. ¿Cuál es su criterio de selección de textos del libro?
 - b. ¿Qué tipo de ejercicio le parece más útil?
 - c. ¿Qué partes del libro no utiliza?
 - d. ¿Qué parte ha modificado y cómo?
 - e. Lo mejor del libro.
 - f. Lo peor.
5. Forma de organizar la clase.
6. Evaluación de la asignatura.
7. Resultados de la didáctica (¿Qué nivel tiene el alumno antes y después de recibir esta asignatura?)

Antes:

Después:
8. Los principales problemas en la enseñanza de esta asignatura.
9. ¿Usted hace traducciones? ¿Cuál es la direccionalidad? ¿Investiga usted?
10. ¿Cómo entiende los conceptos de: competencia traductora, errores de traducción, problemas de traducción, estrategias de traducción, traducción automática, documentación, unidad de traducción?
11. Sus sugerencias para la reforma de la asignatura de la traducción del chino al español.

Transcripción de la entrevista con el profesor en chino

1. 汉译西翻译课授课起止时间

2006年9月开始教授西班牙语，2010年2月开始教授西班牙语翻译（中译西）。

2. 所授过的与翻译有关的课程

带过的语翻译有关的课：基础西班牙语，西班牙语阅读，西班牙语报刊阅读，西班牙语听力。

3. 所用过的教材有哪些

赵士钰的《汉西翻译教程》。

4. 对赵版汉译西教材的看法

a. 书中内容属部分使用。

b. 第二、三、四章的练习

c. 第一、五、六、七章

d. 第二、三、四章。书中的理论不错，但是有些例子有些过时，所以参照英语的汉西翻译理论书籍，补充一些新的例句和练习。

e. 理论、例句的讲解都很详细，书中的练习也给出了参考答案，是的学生在自己阅读的时候能够分析和对比两种以为的优劣之处。

f. 部分例句有些过时。

5. 组织课堂的方式为：

第一节课，教师主讲，第二节课讲解翻译练习；或，第一节课学生课堂现做翻译练习，第二节课分组讨论；或，书中的部分内容，课后请学生准备，下次课堂上学生讲解，然后提问，最后教师做以补充。

6. 考核方式为：

主要为平时考勤、作业、期末考试。

7. 对教学结果的满意度（学生的翻译能力达到什么样的水平）

学生在接受此门课程之前：大部分的译文内容与原文存在偏差，或者是西语文章不知所云。之后：部分译文内容还是存在偏差，但较之前有明显提高。但也有一部分学生原地踏步，没有进步。

8. 教学中的问题

主要问题：课本里面的内容太旧太老，跟不上时代的步伐。手头上的可使用翻译资源很少。还有就是如果只是通过大量的翻译练习来提高翻译能力，这样无形中又会加大教师的工作量。所以说这也是本人在这三年来，在教、学、作业这三个方面存在的头疼的问题。

9. 您本人业余是否从事翻译工作？主要为西译汉还是汉译西？是否搞研究？

翻译偶尔也做。就个人的特点，多数以笔译为主，两个方向都有；口译偶尔也做。目的性之一是为了经济方面。另外一方面，在做翻译的同时也在做一些细小的研究，但并不是很深入，因为翻译的东西很杂乱，不知如何下手整理。

10. 如何理解一些翻译概念，如，“翻译能力”，“翻译错误”，“翻译策略”，“翻译问题等”，“翻译单位”等。如何看待机译，字典等工具在翻译中的作用。

我认为“翻译能力”取决于一个人对中外文的理解及精通能力。

出现“翻译错误”，存在几种可能：对原文的理解错误导致；译者的翻译能力导致；译者的翻译能力很强，但由于疏忽导致；原语存在的内容而译入语不存在导致。

“翻译策略”这一点很难准确的说使用哪种翻译策略，直译、意译、语义翻译、交际翻译等。这个主要看翻译的时候哪种表达方式更合适，同时还要文章的文体，使用这种问题的场合等等。由此来确定使用哪种翻译侧略。

“自动翻译”在极其简单的情况下可以使用，复杂的情况下使用时效果不是很好，但是在某些时候可以适当的帮助我们。记得尤为英语专业的翻译教师提到过 Google 上的自动翻译在翻译法律条文的时候最有用。本人没有使用过，不知是否如这位教师所说。

“翻译工具”当然很重要，各种字典什么的，网上的 traductor 等等。

“翻译单位”本身就是一个很有争议的问题。有些人认为应该以词为单位，有些人认为以句子为单位，等等。但个人认为，在翻译时，应当视具体情况而定，词、词组、短语、句子、段落、篇章都可以成为翻译单位。

11. 对翻译课程改革的建议：

改革可以从以下几方面入手：目标层面：要看社会需要与人才培养翻译人才的目标到底是什么。前期可进行翻译基本知识的传授，基本技能的培养，后期是知识技能在专业方面的应用。操作层面：翻译是高度交互式课程，学生与材料，教师与材料，教师与学生，学生与学生之间交互。所以，要有大量的翻译练习，才能提高学生的翻译水平。同时可以把一些日常生活、商务谈判、国际会议等场景搬到课堂上。资源层面。教师应选择新、准、并具有针对性的材料，进行翻译的讲解和练习。

Índice de tablas

TABLA 1. Estructura de la prueba nacional de español nivel 4	28
Tabla 2. Estructura de la prueba nacional de español nivel 8.....	29
Tabla 3. Universidades chinas con estudios de postgrado en Filología Hispánica y sus líneas de investigación	respectivas 31
Tabla 4. Horas y distribución en el curso de las asignaturas de la traducción directa e inversa.....	52
Tabla 5. Módulos del <i>Nuevo curso de traducción del chino al español</i>	60
Tabla 6. Contenidos del módulo 3 del <i>Nuevo curso de traducción del chino al español</i>	63
Tabla 7. Contenidos del módulo 4 del <i>Nuevo curso de traducción del chino al español</i>	74
Tabla 8. Contenidos del módulo 5 del manual <i>Nuevo curso de traducción del chino al español</i>	77
Tabla 9. Contenidos del módulo 6 del manual <i>Nuevo curso de traducción del chino al español</i>	80
Tabla 10. Contenidos del módulo 1 del manual <i>Nuevo curso de traducción del chino al español</i>	87
Tabla 11. Diagrama del proceso de la traducción de Zhao basado en García Yebra.....	95
Tabla 12. Lista de métodos de la traducción de Zhao basados en Newmark (Zhao, 1999/2010: 35)....	98
Tabla 13. Relación entre capítulo 5 y capítulo 4	109
Tabla 14. Clasificaciones de traducción de Hurtado Albir (2001/2008: 94).....	114
Tabla 15. Proceso comunicativo de traducción de Nida y Taber (1969: 484).....	119
Tabla 16. Dimensiones situacionales de House (1977/1981: 42):	120
Tabla 17. Proceso de traducción como comunicación adaptado del modelo de Kiraly (1995: 56)	121
Tabla 18. Esquema estándar de la traducción en la comunicación escrita de Hurtado Albir (2001/2008: 509).....	122
Tabla 19. Proceso básico comunicativo de la traducción	122
Tabla 20. Tipos textuales y métodos de traducción recomendados por Reiss (cit. Pym, 2010: 47)	125
Tabla 21. El proceso de traducción basado en la teoría interpretativa	128
Tabla 22. Variación lingüística (Hatim y Mason, 1990/1995: 56)	133
Tabla 23. Modelo de análisis de TO de Nord (1991: 41-143)	139
Tabla 25. Clasificación de referencias culturales de Katan (1999/2004: 63-85)	147
Tabla 26. Diferencias entre el modelo constructivo de Kiraly y los modelos tradicionales (Kiraly, 2000: 20-23).....	159
Tabla 27. Descripciones sobre la competencia traductora basadas en diferentes teóricos (cit. Kelly, 2002: 9-10)	161
Tabla 28. Modelo de competencia traductora de PACTE (PACTE, 2003: 60).....	164
Tabla 29. Lingüística contrastiva entre la lengua china y la lengua española.....	184
Tabla 30. Datos básicos del manual <i>La didáctica de la traducción: práctica y teoría</i>	188
Tabla 31. Datos básicos del manual <i>Traducción aplicada del chino al español</i>	190
Tabla 32. Datos básicos del <i>Manual de traducción (chino-castellano)</i>	191
Tabla 33. Datos básicos del manual <i>Translation Workshop</i>	191

Tabla 34. Datos básicos del manual <i>Curso de traducción del español al chino</i>	193
Tabla 35. El uso del apoyo externo e interno en la traducción directa e inversa (PACTE, 2012)	211
Tabla 36. Distribución del tiempo en fases de la traducción directa e inversa (PACTE: 2012).....	212
Tabla 37. Objetivos específicos de la traducción inversa propuestos por Beeby (1996b: 65)	213