

Verónica Del Valle Cacela



**La traducción en el aula de ELE
y en la formación de traductores
en ámbito jurídico y turístico**

Editorial Universidad Maria Curie-Skłodowska

**La traducción en el aula de ELE
y en la formación de traductores
en ámbito jurídico y turístico**

Verónica Del Valle Cabela

**La traducción en el aula de ELE
y en la formación de traductores
en ámbito jurídico y turístico**

Editorial Universidad Maria Curie-Skłodowska
Lublin 2023

Reseña
dr hab. Edyta Waluch de la Torre

Revisión del texto
Piotr Sorbet

Redacción técnica
Agnieszka Muchowska

Cubierta diseñada por *Lidia Del Valle Cacula*

Creación de la cubierta, la portada y la contraportada
Krzysztof Trojnar

Composición tipográfica
Wojciech Olech

© Editorial UMCS, Lublin 2023

ISBN 978-83-227-9732-7

Editorial Universidad Maria Curie-Skłodowska
ul. Idziego Radziszewskiego 11, 20-031 Lublin
tel. 81 537 53 04
www.wydawnictwo.umcs.eu
e-mail: sekretariat@wydawnictwo.umcs.lublin.pl

Departamento de Ventas
tel./fax 81 537 53 02
Librería online: www.wydawnictwo.umcs.eu
e-mail: wydawnictwo@umcs.eu

Impresión y encuadernación
„Elpil”, ul. Artyleryjska 11, 08-110 Siedlce

Hoy es siempre todavía.
(*Proverbios y cantares*, Antonio Machado)

A mi padres, mi hermana y mi hermano por acompañarme incluso en la distancia. A mis amigos, por ser cómplices de mis locuras. A todo aquel que al cruzarse en mi camino profesional me ha aportado críticas constructivas.

Índice

Figuras	11
Tablas	13
Abreviaturas	15
1. Introducción	17
1.1. Objeto de estudio	17
1.2. Objetivos y justificación	19
1.3. Presentación del contenido	20
2. Sobre los pasos de la didáctica de lenguas	23
2.1. Métodos y enfoques	24
2.1.1. Método de gramática-traducción	24
2.1.2. Método directo	25
2.1.3. Método audiolingual	26
2.1.4. Respuesta física total	26
2.1.5. Método silencioso	27
2.1.6. Enfoque natural	27
2.1.7. Enfoque comunicativo	28
2.1.8. Enseñanza de lenguas basada en tareas	28
2.1.9. Sugestopedia	29
2.1.10. Inteligencias múltiples	30
2.1.11. Aprendizaje integrado de contenido y lenguas extranjeras (AICLE)	31
2.2. Modelos de análisis	31
2.2.1. Análisis contrastivo (AC)	31
2.2.2. Análisis de errores (AE)	32

2.2.3. Interlengua (IL)	33
2.3. Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)	34
3. Didáctica de la traducción	41
3.1. Enfoques didácticos	41
3.1.1. La traducción como producto	42
3.1.2. La traducción como proceso	43
3.2. Competencia traductora	45
3.3. Grupo PACTE: hacia un Marco común europeo de referencia de traducción	51
4. La traducción como instrumento didáctico	55
4.1. El concepto de traducción pedagógica	55
4.2. Metodología de la traducción pedagógica	59
4.3. (Di)simetría de la traducción pedagógica y la traducción profesional	60
5. Aproximación a la lengua española	63
5.1. El español como lengua materna policéntrica	63
5.2. El español como segunda lengua, lengua extranjera o lengua de herencia ..	67
5.3. La presencia del español en las aulas italianas	68
5.4. La quimera del español frente al italiano	70
5.5. La presencia del español en las aulas polacas	76
5.6. La (dis)paridad del español y el polaco	77
6. De vuelta con los lenguajes de especialidad	87
6.1. ¿Qué son los lenguajes de especialidad?	87
6.2. El lenguaje como elemento de expresión del Derecho	88
6.2.1. Plano morfosintáctico	90
6.2.1.1. Futuro de subjuntivo	90
6.2.1.2. Participio presente (ablativo absoluto)	91
6.2.1.3. (Ab)uso del gerundio	92
6.2.1.4. Construcciones impersonales y pasivas	95
6.2.1.5. Tendencia a la nominalización	97
6.2.2. Plano léxico-semántico	98
6.2.2.1. Técnico	98
6.2.2.2. Semitécnico	98
6.2.2.3. General	99
6.3. El lenguaje en contexto turístico	100
6.3.1. Plano morfosintáctico	100

6.3.1.1. Construcciones impersonales	100
6.3.1.2. Nominalización	102
6.3.1.3. Tiempos verbales	102
6.3.2. Plano léxico-semántico	104
6.3.2.1. Formación de palabras	104
6.3.2.2. Préstamos	106
6.3.2.3. Culturemas	106
7. El papel de la traducción en los manuales de ELE	109
7.1. Los manuales de ELE en España	109
7.1.1. Edinumen	110
7.1.1.1. Frecuencias	110
7.1.1.2. Nuevo Prisma	111
7.1.1.3. Nuevo Prisma fusión	112
7.1.2. EnClave-ELE	113
7.1.2.1. En Acción	113
7.1.2.2. ¡Genial!	114
7.1.3. SGEL	115
7.1.3.1. Español en marcha. Nueva edición	115
7.1.3.2. Impresiones	116
7.1.3.3. Vitamina	117
7.2. Análisis de manuales en Italia	118
7.3. Análisis de manuales en Polonia	121
7.4. Manuales de ELE para lenguajes especializados	128
7.4.1. Manuales de español en ámbito jurídico	129
7.4.1.1. Temas de Derecho, editorial Edinumen	129
7.4.1.2. Profesionales del mundo jurídico, editorial enClave-ELE ...	130
7.4.1.3. De ley. Manual de español jurídico, editorial SGEL	131
7.4.2. Manuales de español en ámbito turístico	132
7.4.2.1. Temas de Turismo, editorial Edinumen	133
7.4.2.2. Bienvenidos de nuevo y Bienvenidos, editorial enClave-ELE	134
7.4.2.3. Profesionales del turismo, editorial enClave-ELE	136
7.4.2.4. Turismo, editorial SGEL	137
7.4.2.5. Cinco estrellas, español para el turismo, editorial SGEL	139
8. La doble vertiente didáctica de la traducción	143
8.1. Propuestas didácticas para el español jurídico	143
8.1.1. Subtitulación convencional	143

8.1.1.1. Características generales de la actividad	145
8.1.1.2. Lengua materna: italiano	145
8.1.1.3. Lengua materna: polaco	147
8.1.2. Lectura fácil	148
8.1.2.1. Características generales de la actividad intralingüística	149
8.1.2.2. Características generales de la actividad interlingüística	150
8.1.3. Posedición	151
8.1.3.1. Características generales de la actividad	152
8.1.3.2. Lengua materna: italiano	152
8.1.3.3. Lengua materna: polaco	154
8.2. Propuestas didácticas para el español turístico	157
8.2.1. Subtitulación para personas sordas o deficientes auditivos	157
8.2.1.1. Características generales de la actividad intralingüística	157
8.2.1.2. Características generales de la actividad interlingüística	158
8.2.2. Audiodescripción	159
8.2.2.1. Características generales de la actividad intralingüística	160
8.2.2.2. Características generales de la actividad interlingüística	161
8.2.3. Retraducción	162
8.2.3.1. Características de la actividad	163
8.2.3.2. Lengua materna: italiano	163
8.2.3.3. Lengua materna: polaco	165
Consideraciones finales	169
Summary	173
Riassunto	175
Streszczenie	177
Referencias bibliográficas	179

Figuras

Figura 1: Parámetros de <i>Respuesta Física Total</i> , según Hollerbach, Villalobos, Atencio y Gapper	27
Figura 2: Competencia traductora recogida en Hurtado y Rodríguez-Inés	47
Figura 3: Modelo de competencia traductora de Cerezo Herrero	48
Figura 4: Actividades y estrategias de mediación recogidos en el MCER	57
Figura 5: Esquema de la derivación de algunos verbos de movimientos polacos ..	85
Figura 6: Portadas de la colección <i>Frecuencias</i> de Edinumen	110
Figura 7: Ejemplo de léxico extraído de la RAE de <i>Frecuencias A1</i>	110
Figura 8: Portadas de la colección <i>Nuevo Prisma</i> de Edinumen	111
Figura 9: Actividad de intercultura de <i>Nuevo Prisma B1</i>	112
Figura 10: Portadas de la colección <i>Nuevo Prisma Fusión</i> , Edinumen	112
Figura 11: Actividad de intercultura de <i>Nuevo Prisma Fusión B1+B2</i>	113
Figura 12: Portadas de la colección <i>En Acción</i> de enClave-ELE	113
Figura 13: Actividad intercultural de <i>En Acción 2</i>	114
Figura 14: Portadas de la colección <i>¡Genial!</i> de enClave-ELE	114
Figura 15: Portada de la colección <i>Español en marcha. Nueva edición</i> de SGEL ..	115
Figura 16: Actividad de intercultura de <i>Español en marcha. Nueva edición 4</i>	116
Figura 17: Portadas de la colección <i>Impresiones</i> de SGEL	116
Figura 18: Actividad de intercultura en <i>Impresiones 4</i>	117
Figura 19: Portadas de la colección <i>Vitamina</i> de SGEL	117
Figura 20: Portada del manual <i>¡Enhorabuena!</i> de Zanichelli	119
Figura 21: Actividades de traducción de <i>¡Enhorabuena!</i>	120
Figura 22: Actividad de traducción de <i>Impara lo spagnolo</i>	120
Figura 23: Actividades de traducción de <i>¡Voy contigo!</i>	121

Figura 24: Portadas de la colección <i>Gramatyka języka hiszpańskiego</i> , Draco	122
Figura 25: Portadas de la colección <i>Arriba</i> , Editnos	123
Figura 26: Portadas de la colección <i>Hiszpański w tłumaczeniach. Gramatyka</i> , Preston Publishing	123
Figura 27: Actividad de traducción de <i>Hiszpański w tłumaczeniach. Gramatyka 1</i>	124
Figura 28: Portadas de la colección <i>Hiszpański w tłumaczeniach. Słownictwo</i> , Preston Publishing	124
Figura 29: Actividad de <i>Hiszpański w tłumaczeniach. Słownictwo 1</i>	125
Figura 30: Portada del manual <i>Hiszpański w tłumaczeniach. Sytuacje (A2-B1+)</i> , Preston Publishing	125
Figura 31: Actividad de traducción de <i>Hiszpański w tłumaczeniach. Sytuacje (A2-B1+)</i>	126
Figura 32: Portada del manual <i>Hiszpański 365 na każdy dzień (A2-B2)</i> , Preston Publishing	126
Figura 33: Actividad de traducción de <i>Hiszpański 365 na każdy dzień (A2-B2)</i> . . .	127
Figura 34: Portada de <i>Hiszpański. Trening A1</i> , Preston Publishing	127
Figura 35: Actividad de traducción de <i>Hiszpański. Trening A1</i>	128
Figura 36: Portada de <i>Temas de derecho</i> , Edinumen	129
Figura 37: Portada de <i>Profesionales del mundo jurídico</i> , enClave-ELE	130
Figura 38: Actividad 1.4. de <i>Profesionales del mundo jurídico</i>	131
Figura 39: Portada de <i>De ley. Manual de español jurídico</i> , SGEL	132
Figura 40: Portada de <i>Temas de turismo</i> , Edinumen	133
Figura 41: Portadas de la colección <i>Bienvenidos</i> , enClave-ELE	134
Figura 42: Actividad de <i>Bienvenidos 2</i>	135
Figura 43: Actividad de <i>Bienvenidos 3</i>	135
Figura 44: Portada de <i>Profesionales del turismo</i> , enClave-ELE	136
Figura 45: Actividad de <i>Profesionales del turismo</i>	137
Figura 47: Actividad de <i>Turismo 2</i>	138
Figura 46: Portadas de la colección <i>Turismo</i> , SGEL	138
Figura 48: Portada de <i>Cinco estrellas. Español para el turismo</i> , SGEL	139
Figura 49: Actividad de <i>Cinco estrellas. Español para el turismo</i>	140
Figura 50: Actividad de <i>Cinco estrellas. Español para el turismo</i>	140
Figura 51: Resultados de CORDES XXI para <i>deposición y declaración</i>	146
Figura 52: <i>Ninots</i> del Museu de Fogueres de Alicante	161

Tablas

Tabla 1: Propuesta de actividades de Garrote Salazar	30
Tabla 2: Esquema de los niveles de la lengua recogidos en el MCER	34
Tabla 3: Escala global del MCER	35
Tabla 4: Esquema de las competencias generales del MCER	36
Tabla 5: Esquema de las competencias comunicativas del MCER	37
Tabla 6: Actividad de mediación según el MCER-VC	39
Tabla 7: Escala global de traducción del grupo PACTE	53
Tabla 8: Sistema educativo italiano (MIUR)	68
Tabla 9: Sistema educativo polaco basado en Eurydice	76
Tabla 10: Índices de la colección <i>Bienvenidos</i> de enClave-ELE	134
Tabla 11: Índices de la colección <i>Turismo</i> , SGEL	137
Tabla 12: Índice de <i>Cinco estrellas. Español para el turismo</i> , SGEL	139

Abreviaturas

AC:	Análisis contrastivo
AE:	Análisis de errores
DAMER:	Diccionario de americanismos
DITELE:	Diccionario de términos de ELE
DLE:	Diccionario de la lengua española
DPEJ:	Diccionario panhispánico del español jurídico
IL:	Interlengua
L1:	Lengua materna
L2:	Segunda lengua
LE:	Lengua extranjera
LH:	Lengua de herencia
LM:	Lengua meta
LO:	Lengua de origen
MCER:	Marco común europeo de referencias de lenguas
MCER-VC:	Marco común europeo de referencias de lenguas – Volumen complementario

1. Introducción

1.1. Objeto de estudio

El presente trabajo se enmarca dentro de un conjunto de estudios (Gasca Jiménez, 2022; Leonardi, 2010; Barceló Martínez et al., 2021) que abogan por situar la traducción en el aula de lenguas como una herramienta útil.

Durante muchos años el papel de la traducción se ha visto desprestigiada en la formación de lenguas. Este rechazo se debía a que se aplicaba de forma sistemática para trasladar el mensaje de la lengua de origen a la lengua meta sin realizar ningún tipo de reflexión. Esta imagen negativa, hoy en día, convive con una percepción más positiva de la traducción como herramienta didáctica, porque, tal y como declara Leonardi (2010, p. 81), la traducción no solamente facilita la comprensión de problemas lingüísticos, sino también culturales, semánticos o pragmáticos. Asimismo, la autora también apunta a su utilidad para que el estudiante desarrolle habilidades analíticas y resolutivas que son necesarias en el día a día. De acuerdo con este planteamiento, estamos ante una herramienta que permite abordar, por un lado, la lengua de manera poliédrica y, por otro lado, favorece la adquisición de competencias transversales. De hecho, esta percepción positiva de la traducción también se ve reflejada en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas del Consejo de Europa*. Concretamente, en el *Volumen complementario* (2021) toma el rol de destreza, debido a que su principal función es la de estar navegando entre dos lenguas, también, desde un punto de vista extralingüístico. Desde entonces, se han sucedido diversos estudios sobre la aplicación de la mediación en el aula. Por citar algunos, podemos localizar los trabajos de Cantero Serena y Arriba García (2004), González-Davies (2020), Iglesias Casal y Ramos Méndez (2021)

o Trovato (2016 y 2020). Este último autor, Trovato (2014), aborda la mediación dentro del aula para formar a traductores. Debemos considerar que la traducción y la mediación son dos conceptos interrelacionados:

No es un error considerar la traducción como una forma de mediación tanto lingüística como cultural, pues al fin y al cabo a través de un proceso de transposición interlingüística, lo que se pretende es poner en contacto a dos o más personas que de otra manera no tendrían ningún canal de comunicación (Trovato, 2014, p. 136).

Otra cuestión sobre la que se discute es acerca de la denominación de la traducción de acuerdo con su finalidad, es decir, nos referimos al concepto de *traducción pedagógica* frente al de *traducción profesional*. Barceló Martínez et al. (2021, p. 15) recogen cuatro postulados a favor de establecer dos etiquetas diferenciadas, que divergen en (1) la finalidad, (2) el nivel de preparación de la persona, (3) la direccionalidad y (4) la complejidad textual. Con respecto a la finalidad, los autores declaran que la traducción pedagógica tiene por objeto la adquisición de lenguas, mientras que la traducción profesional, la adquisición de la competencia traductora. En lo tocante al nivel de preparación, mencionan la falta de competencias lingüísticas avanzadas en el caso de estudiantes de lenguas en contraste con los conocimientos que poseen los traductores profesionales. La direccionalidad, por su parte, se refiere a que el traductor realiza, habitualmente, su labor hacia su lengua materna (*traducción directa*). No obstante, en el aula de lenguas extranjeras se opta por la traducción hacia la lengua que se está estudiando (*traducción inversa*). Por último, en cuanto a la complejidad textual, los autores señalan que en la didáctica de lenguas se emplearán textos más breves y accesibles en comparación con los que traduce un profesional.

En relación con el último punto, la complejidad textual, Corvo Sánchez y Barsanti Vigo (2022, p. 384) indican que el material didáctico:

Son libros con propuestas metodológicas derivadas de una misma manera de enseñar lenguas: alterando el orden tradicional de la gramática; introduciendo nuevas actividades más orientadas a la práctica del diálogo; condicionando de modo distinto la traducción, directa (versión) e inversa (tema), a la progresión del aprendizaje; introduciendo nuevos textos para su traducción, etc.

Comprobamos, por tanto, que la discusión en torno a establecer dos categorías de la traducción parte de comparar su uso didáctico con respecto

a su empleo como herramienta de trabajo. Esta comparativa nos llama poderosamente la atención debido a que en los estudios de traducción se realizan propuestas didácticas graduales. Con ello se adquiere paulatinamente la competencia traductora que un profesional necesita. Por consiguiente, en cierta medida, estaríamos confrontando el resultado (traductor profesional) con el proceso (adquisición de habilidades lingüísticas y extralingüísticas).

1.2. Objetivos y justificación

Atendiendo a lo expuesto anteriormente, este trabajo da cuenta de esta doble clasificación: pedagógica y profesional, por lo que su principal objetivo consiste en mostrar la traducción como una única actividad didáctica que tenga por objeto a estudiantes de lenguas y a estudiantes de traducción. Para alcanzar este objetivo general, planteamos una serie de objetivos específicos de acuerdo con los siguientes criterios: 1) situar la traducción en un marco de especialidad y 2) exponer su utilidad con respecto a lenguas afines (lenguas romances) o con mayor distancia lingüística (lengua romance y lengua eslava). En función de este primer criterio, hemos querido subrayar la utilidad de la traducción como herramienta didáctica en el ámbito del derecho y del turismo. No se trata de una elección aleatoria. En efecto, estos dos campos de especialidad forman parte de nuestra vida cotidiana. Por una parte, la ley envuelve cada acción de nuestro día a día y, por otra, existe un flujo constante de turistas. Con respecto al segundo criterio, hemos decidido centrarnos en el par de lenguas italiano-español porque ambas cuentan con numerosas características compartidas por provenir del latín, así como en la combinación polaco-español para comprobar el papel de la traducción entre lenguas más distantes.

Partiendo de estos criterios y de las premisas anteriores, los objetivos específicos que hemos establecido pretenden situar la traducción en la didáctica de lenguas y en la didáctica de la traducción para, posteriormente, situar la traducción en su concepción dual como traducción pedagógica y profesional. Asimismo, ilustramos la dificultad de que el español sea nuestra lengua meta comentando sus características más predominantes y confrontándola con nuestras lenguas de origen, a saber, el italiano y el polaco. En este sentido, ofrecemos un breve esbozo de algunos elementos problemáticos de corte general para desarrollar ampliamente sus similitudes y divergencias en nuestros dos campos de especialidad: *derecho* y *turismo*. Por último, analizamos la presencia de la traducción en los manuales, lo que nos permite presentar algunas

propuestas didácticas que den cuenta de nuestro objetivo final: la traducción como herramienta didáctica para estudiantes de lenguas y de traducción.

A través de este planteamiento, queremos dilucidar la disputa que suele existir, por un lado, con respecto a la utilidad de la traducción en el aula de lengua extranjera y, por otro lado, a la simbiosis que integran ambas funciones. Aunque esta se emplee en un contexto de adquisición de lenguas extranjeras, el discente se introducirá, indirectamente, en aspectos transversales como la documentación, que se asocia directamente con la idea del traductor profesional. Además, en el marco del aula para la formación de traductores, también vamos a destacar la utilidad para la reflexión lingüística, aunque este aspecto tiene mayor aceptación en este tipo de formación.

1.3. Presentación del contenido

Este trabajo se ha dividido en ocho capítulos en los que se desarrollan cada uno de los objetivos específicos que hemos mencionado en el apartado anterior. Partimos con un marco introductorio sobre la didáctica de lenguas para establecer el papel de la traducción en los diversos métodos de enseñanza-aprendizaje y su papel en el *Marco común europeo de referencias para las lenguas*. A continuación, describiremos su papel en la didáctica de la traducción y la relevancia de la competencia traductora. Estos dos primeros capítulos nos servirán de base para el siguiente capítulo que analizará más extensamente la discusión sobre si debemos establecer una dualidad conceptual de la traducción.

Tras estos capítulos, procederemos a abordar el papel policéntrico del español, que es un elemento relevante para establecer pautas en la traducción. Asimismo, destacaremos la presencia del español en Italia y Polonia al igual que los problemas lingüísticos que pueden surgir entre estas dos combinaciones lingüísticas: italiano-español y polaco-español. Para ello, vamos a basarnos en diversos estudios contrastivos entre estos pares de lenguas.

Una vez desarrollado nuestro marco teórico, daremos paso al marco práctico en el que abordaremos la presencia de ejercicios de traducción en los manuales de español como lengua extranjera en España, Italia y Polonia. Por un lado, analizaremos los manuales para universitarios y adultos. Estos se corresponden con los que se emplean para aprender la lengua estándar. Por otro lado, también analizaremos los manuales que tienen por objeto el lenguaje jurídico y el lenguaje turístico. Mediante el análisis de estos manuales, comprobaremos si ha habido alguna evolución en el planteamiento de

la traducción en el aula o si, por el contrario, prevalece la metodología que antaño llevaba asociada.

Finalmente, nos serviremos del último capítulo para comentar algunas propuestas de actividades traductológicas que benefician tanto al estudiante de lenguas como al estudiante de traducción.

Gracias a esta estructura, queremos demostrar que la traducción debe considerarse una herramienta didáctica unitaria, válida tanto para la adquisición de lenguas como para la formación de traductores.

2. Sobre los pasos de la didáctica de lenguas

La didáctica de lenguas cuenta con numerosos estudios sobre diversas aplicaciones para mejorar la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera. Este recorrido parte con los llamados *métodos* que el *Diccionario de términos clave de ELE* define como «un conjunto de procedimientos, establecidos a partir de un enfoque, para determinar el programa de enseñanza, sus objetivos, sus contenidos, las técnicas de trabajo, los tipos de actividades, y los respectivos papeles y funciones de profesores, alumnos y materiales didácticos» (DITELE, s.v. método). Estos seguían estructuras más rígidas en las que el papel del estudiante era pasivo.

De los métodos se pasó a los enfoques, es decir, «se trata de la concepción sobre la naturaleza de la lengua y su proceso de aprendizaje que subyace explícita o implícitamente a toda práctica didáctica. Un mismo enfoque puede desarrollarse en más de un tipo de programa» (DITELE, s.v. enfoque). Estos ponen en el eje central al aprendiente que adquiere un rol activo dentro del aula.

Cada uno de estos métodos y enfoques se han aplicado, con mayor o menor éxito, en distintas etapas educativas o ámbitos de especialidad. La globalización y la tecnología han favorecido, además, el intercambio de propuestas entre docentes mediante foros o grupos en las redes sociales. Esta situación ha beneficiado la aplicación combinada de varias metodologías.

Por otro lado, los cambios en la percepción del profesor y del discente dentro del aula también han permitido que aspectos como el error, que en el pasado se concebía con una imagen negativa, hoy en día, se haya transformado en un elemento positivo en el aula de lengua extranjera. El estudiante no debe amedrentarse ante el error porque consiste en otra herramienta para aprender la lengua.

Todo ello se ha visto reforzado por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER) del Consejo de Europa que ha servido de auxilio para establecer unos criterios comunes que nivelen los conocimientos lingüísticos de los estudiantes.

En este capítulo pretendemos dar cuenta de esta evolución acentuando aquellos métodos y enfoques más representativos, así como destacar las perspectivas creadas en torno al error y al papel que ha jugado el MCER en la didáctica de lenguas.

2.1. Métodos y enfoques

La didáctica de lenguas, con el paso de los años, se ha ido adaptando a las necesidades de los estudiantes e intenta estar siempre en proceso de mejora. Desde el siglo XIX se han planteado diversos métodos con estructuras más rígidas que han dado paso a los enfoques didácticos actuales cuyo eje central es el discente. Por ende, las investigaciones científicas se concentran en las estrategias que se pueden aplicar para que el estudiante adquiera la lengua, así como en el propio papel del aprendiente, por ejemplo, en relación con la motivación.¹ En los próximos apartados, vamos a esbozar algunos de los métodos y enfoques a los que se les ha prestado más atención en el aula de lengua extranjera.

2.1.1. Método de gramática-traducción

También conocido como *método tradicional*, su principal objetivo era «capacitar a los estudiantes para la lectura y análisis de la literatura de la lengua objeto» (Martín Sánchez, 2009, p. 62). Se aplicó durante casi un siglo desde mediados del siglo XIX a mediados del siglo XX. Se caracterizaba por ofrecer un análisis deductivo cuya característica principal era la memorización de elementos gramaticales, léxicos o sintácticos para la traducción de textos. Los alumnos estudiaban la gramática que, posteriormente, aplicaban en las traducciones, así como empleaban la lista de palabras que habían memorizado previamente. Además, realizaban ejercicios de comprensión lectora. Por consiguiente, no se prestaba atención a otras competencias como la oralidad o la comprensión auditiva (Richards y Rodgers, 2014, p. 6).

¹ Véase Sychała-Wawrzyniak (2016 y 2018) para profundizar sobre las actitudes de los estudiantes en el aula de lenguas extranjeras.

Es un método heredado del procedimiento que se empleaba para aprender latín. Cuando esta lengua empezó a quedar en un segundo plano a favor de otras segundas lenguas, como el francés o el inglés, se siguió utilizando el mismo método para adquirir estas nuevas lenguas extranjeras.

La traducciones que se realizaban era directas, es decir, se partía de un texto de origen en lengua extranjera que debía trasladarse a la lengua materna del estudiante (Garrote Salazar, 2019, p. 42). Debido a esta metodología, con el tiempo recibió numerosas críticas debido a que el estudiante no estaba capacitado para hacer un uso activo del idioma.

2.1.2. Método directo

En el polo opuesto nos encontramos con el método directo, cuyo enfoque radicaba en la utilización exclusiva de la lengua que se estaba adquiriendo. Con este método, la lengua nativa del estudiante no puede utilizarse bajo ningún concepto (Renau Renau, 2016, p. 83). A diferencia del método gramática-traducción, el método directo se caracterizó por dar relevancia a la oralidad. Por consiguiente, se le dio un papel principal al «vocabulario y las situaciones, los diálogos y la interacción oral» (Martín Sánchez, 2009, p. 63). Esto no significa que la gramática no estuviese presente, lo estaba, pero de manera inductiva. Sin embargo, los ejercicios de traducción desaparecieron para adquirir la lengua extranjera. De hecho, las actividades giraban en torno a la «lectura en voz alta, intercambios de pregunta-respuesta, dictados, completar palabras ausentes en una oración, práctica de conversación o escritura de párrafos sobre temas cotidianos» (Garrote Salazar, 2019, p. 43).

No obstante, este método también tuvo posturas críticas, ya que implicaba que el profesor fuese nativo o que sus competencias lingüísticas fuesen equiparables a los de un nativo. Además, el aprendizaje dependía más del saber del profesor que de lo que indicase el libro de texto por lo que, en determinadas circunstancias, los conocimientos del propio profesor podían ser insuficientes para aplicar el método. Asimismo, resolver algunos problemas en los que el aprendiente se bloqueaba, era más complejo. Al estar vetado el uso de la lengua materna del estudiante, las explicaciones se debían dar en la lengua extranjera (Richards y Rodgers, 2016, p. 13).

2.1.3. Método audiolingual

Tal y como su nombre sugiere, el método audiolingual consistía en practicar conversaciones cotidianas. Se origina durante la Segunda Guerra Mundial para «diseñar un método de aprendizaje de lenguas extranjeras de forma rápida para que los soldados estadounidenses pudieran infiltrarse en el ejército enemigo» (Garrote Salazar, 2019, p. 44).

Este método tenía como objetivo principal la oralidad y adquirir la lengua mediante la repetición e imitación de las estructuras por lo que la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera se formulaba de manera inductiva (Johansson, 2008, pp. 165–167). De esta forma, el estudiante perdía la motivación debido a la práctica repetitiva. Este método no permitía un uso espontáneo de la lengua. Además, al presentar conversaciones concretas, el estudiante carecía de herramientas y conocimientos suficientes para poder aplicar la lengua que estaba adquiriendo en otros contextos de su día a día.

2.1.4. Respuesta física total

En los años 70 del siglo XX empieza a aplicarse este método en el que se situaba al mismo nivel la adquisición de la L2/LE con respecto a la adquisición

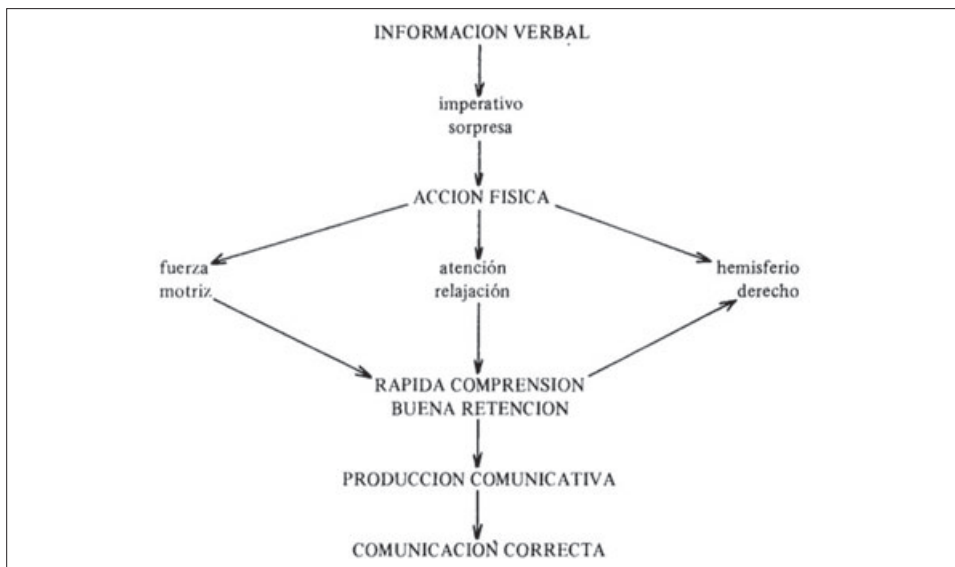


Figura 1: Parámetros de *Respuesta Física Total*, según Hollerbach, Villalobos, Atencio y Gapper (1986, p. 15)

de la lengua materna. A diferencia de los métodos anteriores, el peso no lo tenía la oralidad, sino la comprensión auditiva y «aunque considera muy importante el significado, otorga gran importancia a la gramática, que se enseña de manera inductiva» (Martín Sánchez, 2009, p. 66).

La relevancia de la comprensión auditiva en este método radicaba en que se dejaba que el estudiante interviniese cuando estuviese listo, es decir, el profesor no interfería para solicitar su participación (Hollerbach, Villalobos, Atencio y Gapper, 1986, p. 13).

Este método propone que, mediante órdenes (fig. 1), no necesariamente las habituales y lógicas, el estudiante realice una acción física de acuerdo con la orden recibida. Con ello, se afirma que se logra comprender y retener mejor las nuevas ideas a las que se le estaba exponiendo en la lengua extranjera.

2.1.5. Método silencioso

Este enfoque pone al estudiante en el centro del aprendizaje. Por este motivo, el profesor adquiere un papel secundario o incluso desaparece del escenario. La finalidad es que intervenga lo menos posible de manera que sea el estudiante el que decida lo que quiere expresar (Renau Renau, 2016, p. 83).

Por consiguiente, nos encontramos ante un aula en la que los estudiantes interactuarán entre sí y el profesor servirá de guía sin apenas intervención. El objetivo de este método, o enfoque, es que el aprendiente descubra «las reglas por sí solo, que se él el que realice el esfuerzo cognitivo de aprender el sistema lingüístico» (Fernández Martín, 2009, p. 12).

2.1.6. Enfoque natural

El enfoque natural afirma que es más fundamental para el estudiante el que esté inmerso en la lengua que poner el foco en el análisis lingüístico por lo que la gramática, prácticamente, no tiene cabida. Con este enfoque se perseguía que el estudiante pudiese «deducir el significado sin necesidad de recurrir a la L1» (Garrote Salazar, 2019, p. 51).

Al aprendiente se le otorgaba tiempo para que empezase a comunicarse en la lengua extranjera cuando se sintiese preparado. Hasta entonces, la iba adquiriendo de manera pasiva entendiendo, por ejemplo, el significado de las palabras mediante dibujos que le presentaba el profesor (Richards y Rodgers, 2016, p. 270).

Por medio de este enfoque, el discente va construyendo el lenguaje en el que está inmerso, así como cuando un niño pequeño adquiere su lengua materna. Por consiguiente, el enfoque natural se centra en «los esfuerzos en el desarrollo de la escucha y comprensión para derivar después hacia el habla e iniciar así el proceso comunicativo» (Álvarez Ramos y Alejaldre Biel, 2019, p. 185).

2.1.7. Enfoque comunicativo

El profesor se percibe como un recurso de auxilio para el estudiante, mientras que el discente adquiere un papel más cooperativo. El objetivo de esta estrategia es que la adquisición de la L2/LE sea una comunicación real, es decir, que el estudiante ponga en práctica la lengua en su modalidad: oral y escrita. Por ello, se emplean documentos reales de la vida cotidiana (Maati Beghadid, 2013, p. 114). De ahí que se vea como un enfoque que tiene en consideración el texto, dado que «el análisis de la diversidad textual y de los distintos géneros con que se utiliza la lengua abre la puerta a los currículums y programaciones de base discursiva» (Cassany, 1999, p. 14).

Se da prioridad a la fluidez y los errores ya no son vistos como algo que siempre hay que corregir (Richards y Rodgers, 2016, p. 95). Además, la gramática que se presenta atiende a características funcionales y se enseña de manera inductiva de acuerdo con las necesidades comunicativas del estudiante (Martín Sánchez, 2009, p. 67).

2.1.8. Enseñanza de lenguas basada en tareas

Este enfoque consiste en alcanzar el objetivo de una tarea mediante la realización de una secuencia de actividades que permitan alcanzar dicho objetivo (Johansson, 2008, p. 188). Para llevarlo a cabo se siguen las siguientes pautas² recogidas por Renau Renau (2016, p. 85):

- Introducción: el profesor presenta la actividad y explica lo que los estudiantes deben hacer;
- Tarea: los estudiantes realizan la tarea en parejas o grupos con los elementos que les haya sido asignado;
- Planificación: los estudiantes preparan un breve informe sobre la realización de su tarea;
- Informe: presentan a la clase los resultados de su informe;

² *Pre-task, Task, Planning, Report, Analysis, Practice.*

- Análisis: se analizan los resultados para ofrecer una retroalimentación;
- Práctica: se realizan ejercicios sobre aspectos puntuales que los estudiantes todavía no dominan para darles mayor seguridad y confianza.

Se presenta como un método que permite el andamiaje³ didáctico (Richards y Rodgers, 2016, p. 181) en el que la retroalimentación aparece con frecuencia:

La retroalimentación es un proceso constante en el que los pupilos realizan ajustes a sus prácticas discursivas en LE, especialmente en la oralidad, los docentes hacen esta evaluación continua como una forma de reconocer positivamente los avances de sus aprendices (Gil Olivera, 2019, p. 176).

Por consiguiente, ya no se trata solo de enseñar gramática, léxico o sintaxis, ni tampoco de que el estudiante sea el eje sobre el que establecer la aplicación didáctica, sino que al aprendiente se le ofrece información constante que le permite cotejar la evolución de su aprendizaje.

2.1.9. Sugestopedia

Este método pretende reducir el estrés que siente el estudiante cuando está adquiriendo una nueva lengua. Por este motivo, las clases se desarrollan con música, ya que esta tiene una «función terapéutica» (Zohra Yzidi, 2013, p. 38). También se emplean otras artes, por ejemplo, mediante la decoración del aula, así como a través de la dramatización para ejercitar la lengua (Garrote Salazar, 2019, p. 47). De acuerdo con Llovet Barquero (2009, p. 66):

Seguramente cada uno de nosotros tiene una manera diferente de quedarse con las cosas o de aprender: algunos necesitan ver las cosas o dibujarlas; otros, por el contrario, necesitan oír las cosas, y otros necesitan tocarlas o relacionarlas con el movimiento (visual, auditivo, kinestésico). Si todos nuestros alumnos están sentados delante de un pupitre, ante una pizarra en la que se escriben frases lineales y reciben las informaciones por uno o dos canales nada más, se producirán enormes desfases en la asimilación de la materia.

En esta metodología didáctica, la gramática apenas tiene presencia en el aula. El profesor reduce las explicaciones a lo mínimo, aunque se podían

³ Véase López Medina (2022) para profundizar sobre el empleo del andamiaje en el aula de ELE.

encontrar carteles con explicaciones gramaticales en clase (Martín Sánchez, 2009, p. 66).

2.1.10. Inteligencias múltiples

Las inteligencias múltiples fueron esbozadas por Gardner (1993) quien plantea nueve tipos de inteligencias de acuerdo con lo que recogen Richards y Rodgers (2016, p. 231):

- Lingüística;
- Lógico-matemática;
- Visual/espacial;
- Kinestésica;
- Musical;
- Interpersonal;
- Intrapersonal;
- Naturalista;
- Existencialista.

Algunos expertos en adquisición de segundas lenguas y lenguas extranjeras empezaron a organizar sus clases de acuerdo con estas inteligencias para enseñar el idioma. En efecto, entienden que existen diversas capacidades cognitivas. Cada una de estas inteligencias múltiples no siempre se puede aplicar en el marco de la adquisición de la L2/LE, como apunta Garrote Salazar (2019, p. 48), quien nos presenta el siguiente modelo (tabla 1):

Tabla 1: Propuesta de actividades de Garrote Salazar (2019, p. 48)

INTELIGENCIA	ACTIVIDADES
Lingüística	Narraciones, debates, memorización de palabras y cualquier actividad lingüística.
Lógico-matemática	Encuestas, creación de gráficos, solución de problemas, ordenación y clasificación.
Espacial	Dibujo, mapas conceptuales, creación de pósteres con contenido lingüístico.
Musical	Canciones, bailes, ejercicios de comprensión auditiva.
Kinestésica	Respuesta física total, lenguaje no verbal.
Interpersonal	Juegos colectivos, negociación del significado, trabajo en grupo.
Intrapersonal	Trabajo individual, escritura de diarios.

2.1.11. Aprendizaje integrado de contenido y lenguas extranjeras (AICLE)

Uno de los enfoques que, hoy en día, podemos encontrar es el *Aprendizaje integrado de contenido y lenguas extranjeras* (AICLE), aunque este tiene lugar exclusivamente en la educación reglada. Consiste en emplear la lengua que se está adquiriendo fuera del aula de idiomas, es decir, durante el desarrollo de otras clases como, por ejemplo, historia. Con ello, se favorece que el estudiante aplique sus nuevos conocimientos lingüísticos en un contexto real y desde una perspectiva multidisciplinar.

Este enfoque propicia la colaboración entre profesores. Así, la lengua extranjera será el medio de comunicación durante diversas asignaturas, por lo que favorece la consecución del bilingüismo por parte del estudiante (Richards y Rodgers, 2016, pp. 127–128). A pesar de ello, no podemos obviar que el AICLE se desarrolla en el propio país de origen del estudiante (Renau Renau, 2016, p. 86). En función de lo planteado, este enfoque podría calificarse de pseudo inmersión, dado que durante las horas de clase el aprendiente hará uso de la lengua extranjera en diversos contextos de especialidad, pero fuera de la institución educativa, su lengua materna será su medio de comunicación.

2.2. Modelos de análisis

Tras haber resumido algunos de los métodos y enfoques que conforman la didáctica de lenguas, consideramos necesario introducir los modelos de análisis que se han aplicado en el aula con respecto al papel del error. Las perspectivas que exponemos toman en consideración la convivencia de dos idiomas dentro de clase. A pesar de que algunos de los métodos o enfoques vetasen la L1 del estudiante, su presencia es inevitable. El aprendiente, casi ineludiblemente, tenderá a buscar puntos coincidentes con su lengua materna o con cualquier otra lengua que conozca para mejorar la comprensión del nuevo idioma que está adquiriendo.

2.2.1. Análisis contrastivo (AC)

Durante los años 40 y 70 del siglo XX, Fries (1945) y Lado (1957) plantean la comparación de la lengua materna del estudiante y la que está adquiriendo para predecir posibles problemas en la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Por medio de este estudio contrastivo, se establecían las diferencias y similitudes entre ambos idiomas. Posteriormente, esto se reflejaba en las correcciones

que realizaba el profesor, las actividades que se podían presentar en el aula o incluso el material que se emplearía en clase.

En este sentido, Fries y Lado querían evitar la transferencia de la L1 durante la adquisición de la L2 porque consideraban que los errores derivaban de los problemas de transferencia. De esta manera afirmaban que «en el proceso de aprendizaje resultan más sencillos de asimilar aquellos elementos que se parecen más a los correspondientes en la lengua materna, y más difíciles los que se distancian de ella» (Bustos Gisbert, 1998, p. 16). En función de lo planteado, proponen la hipótesis de limitar la interferencia lingüística desde cuatro puntos de vista: fonético, morfológico, sintáctico y léxico, adoptando los criterios establecidos en el análisis contrastivo. Se quiere, con ello, predecir estos problemas para evitar que el discente siga cometiendo errores.

No obstante, este análisis no está exento de críticas que giraban en torno a la imposibilidad de adelantarse a todos los errores al situar al mismo nivel la L1 y la L2. Asimismo, también se criticaba que no considerasen elementos que van más allá de los puramente lingüísticos para establecer el origen de los errores y las posibles estrategias de resolución de estos.

2.2.2. Análisis de errores (AE)

Como respuesta al análisis contrastivo, surge el análisis de errores cuyo mayor exponente es Corder (1967). Por medio de este análisis, el error ya no es percibido como un elemento negativo, sino que se entiende como un recurso del que se puede obtener un beneficio. Al identificarlo y encontrar las causas, es posible que consigamos rectificarlo.

Dentro de este marco, se plantea una clasificación general de la gravedad de los errores que cometen los aprendices: *error*, *falta* o *lapsus*. De acuerdo con lo recogido por Bustos Gisbert (1998, p. 13):

[El error es] una desviación sistemática y consistente que caracteriza el sistema lingüístico de un aprendiz en un nivel determinado; es un hecho inevitable y positivo: demuestra que el estudiante aprende y caracteriza su interlingua. El segundo, Falta en algunas traducciones españolas, sería una desviación no sistemática y fácilmente corregible, debida normalmente a factores que influyen en la actuación: limitaciones de memoria, fatiga, interferencias emocionales, etc. El Lapsus se describe de modo menos preciso, pero puede entenderse que se trata de una desviación eventual, en absoluto sistemática, que parece tener su origen en la urgencia comunicativa.

Sería similar a la efectuada por un hablante nativo sometido a la misma situación de habla.

No obstante, este análisis no consiste simplemente en marcar el error, la falta o el lapsus, sino que busca determinar el origen de esos errores mediante el análisis de la producción oral y escrita de los aprendientes para poder clasificarlos errores y reflejar los problemas que ocasiona la adquisición de la lengua extranjera (Ferreira, 2005, p. 162).

2.2.3. Interlengua (IL)

En el análisis de errores ya aparecía el concepto de *interlengua*, término adoptado por Selinker (1972), que consiste en el sistema lingüístico que emplea el discente mediante el uso de estructuras tanto de su L1 como de la L2 o LE. De acuerdo con el *Diccionario de términos clave de ELE*, la interlengua tiene la particularidad de:

- Ser un sistema individual, propio de cada aprendiente.
- Mediar entre el sistema de la lengua materna y el de la lengua meta del alumno.
- Ser autónomo, regirse por sus propias reglas.
- Ser sistemático y, a su vez, variable; sistemático, por cuanto posee un conjunto coherente de reglas; y variable, por cuanto esas reglas no son constantes en algunos fenómenos.
- Ser permeable al aducto, y, por tanto, capaz de experimentar sucesivas reestructuraciones para dar paso al siguiente estadio.
- Estar en constante evolución, puesto que está constituido por etapas sucesivas de aproximación a la lengua meta (DITELE, *s.v.* interlengua).

A través de este modelo de análisis se conciben los errores como puntos comunes del mismo grupo de estudiantes debido a que comparten las mismas condiciones (Ferreria, 2005, p. 163). No obstante, cabe mencionar que «los aprendices de un segundo idioma no hablan la misma interlingua» (Roldán, 1989, p. 11) y, por ende, «las producciones de los aprendices, tanto de la LM como de una lengua extranjera, funcionan de acuerdo con sus propias reglas y por tanto es desde ahí donde deben ser evaluadas y no desde la norma de la lengua meta» (Fernández López, 1995, p. 208).

2.3. Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)

El Consejo de Europa, ante la necesidad de establecer unos criterios sobre las competencias que se han de adquirir para alcanzar determinados conocimientos de la lengua extranjera, publicó en el año 2002 el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER).

El MCER plantea un enfoque orientado a la acción:

Considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto (Instituto Cervantes, 2002, p. 8).

Por consiguiente, se propone que los conocimientos lingüísticos se sustenten en situaciones del entorno personal, público, profesional y académico del discente. Para nivelar estos conocimientos, se establecen seis niveles de la lengua que presentamos en la tabla 2.

Tabla 2: Esquema de los niveles de la lengua recogidos en el MCER

Usuario básico		Usuario independiente		Usuario competente	
A1 (Acceso)	A2 (Plataforma)	B1 (Umbral)	B2 (Avanzado)	C1 (Dominio operativo eficaz)	C2 (Maestría)

No obstante, cuando se planteó este esquema, también se entendió que existía la necesidad de establecer niveles intermedios entre el paso de una banda a otra. En consecuencia, el MCER también incorpora los niveles A2+, B1+ y B2+ (Instituto Cervantes, 2002, pp. 36–38), aunque no se recogen expresamente en las escalas holísticas y analíticas que presenta el marco. Las escalas holísticas incluyen los descriptores generales para cada nivel (tabla 2). Las escalas analíticas, por el contrario, permiten evaluar los conocimientos en cada destreza establecida por el MCER: comprensión, expresión e interacción⁴, tanto desde el punto de vista de la oralidad como de la producción textual. Para dar cuenta de los elementos que se valoran y que caracterizan a cada nivel, a continuación vamos a reproducir, en la tabla 3, la escala global para cada banda.

⁴ La mediación también forma parte de este grupo, pero en el MCER de 2002 apenas hay información y debemos esperar a la actualización de 2021 para se desarrolle este aspecto al mismo nivel que las demás destrezas.

Tabla 3: Escala global del MCER

Usuario competente	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del diioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
Usuario independiente	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
Usuario básico	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Estos criterios no se han establecido arbitrariamente. Para poder desarrollar cada una de las escalas de manera detallada, el MCER considera las competencias con las que debería contar el discente, que recogemos en la tabla 4.

Tabla 4: Esquema de las competencias generales del MCER

Competencias generales	Conocimiento declarativo (<i>saber</i>)	Conocimiento del mundo
		Conocimiento sociocultural
		Consciencia intercultural
	Destrezas y habilidades (<i>saber hacer</i>)	Destrezas y habilidades prácticas
		Destrezas y habilidades interculturales
	Competencia «existencial» (<i>saber ser</i>)	
	Capacidad de aprender (<i>saber aprender</i>)	Reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación
		Reflexión sobre el sistema fonético y las destrezas correspondientes
		Destrezas de estudio
		Destrezas heurísticas (de descubrimiento y análisis)

Instituto Cervantes, 2001, pp. 99–106.

El MCER define como *competencias generales* aquellas que «no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas» (Instituto Cervantes, 2001, p. 9). Estas competencias son, en total, cuatro, las cuales se ocupan del *saber*, *saber hacer*, *saber ser* y *saber aprender*. Estas, a su vez, engloban otras subcompetencias.

El *conocimiento declarativo (saber)* son aquellos conocimientos que una persona ha adquirido a través de las experiencias vividas o por su formación. Por un lado, la persona posee conocimientos de su entorno ya desde su infancia (*conocimiento del mundo*) y conoce las convenciones sujetas a una sociedad o cultura determinada (*conocimiento sociocultural*), así como el funcionamiento de una cultura diversa a la propia (*conocimiento intercultural*).

Las *destrezas y habilidades (saber hacer)* implican el poder manifestar esos conocimientos declarativos de manera práctica. En este sentido la persona es capaz de actuar de acuerdo con los códigos sociales, profesionales, de ocio o de la cotidianidad (*destrezas y habilidades prácticas*). Igualmente, posee estrategias y es capaz de establecer conexiones con otra cultura (*destrezas y habilidades interculturales*).

La *competencia «existencial» (saber ser)* se relaciona con las actitudes, creencias, valores o, por ejemplo, las motivaciones de una persona.

La *capacidad de aprender (saber aprender)* consiste en la capacidad de poder adquirir nuevos conocimientos. Esto es mediante un trabajo de introspección sobre la lengua (*reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación*) o de elementos fonéticos (*reflexión sobre el sistema fonético y las destrezas correspondientes*). Asimismo, el MCER también apunta a la capacidad de una persona de establecer metas, concentrarse, emplear el material de estudio, entre otras cuestiones afines (*destrezas de estudio*) y la capacidad de emplear diversos recursos, de utilizar la tecnología o de adaptación (*destrezas heurísticas*).

No obstante, estas competencias requieren ser puestas en consonancia con las competencias comunicativas como vemos en la tabla 5.

Tabla 5: Esquema de las competencias comunicativas del MCER

Competencia comunicativa de la lengua	Competencias lingüísticas	Léxica
		Gramatical
		Semántica
		Fonológica
		Ortográfica
		Ortoépica
	Competencia sociolingüística	Marcadores lingüísticos de relaciones sociales
		Normas de cortesía
		Expresiones de sabiduría popular
		Diferencias de registro
		Dialecto y acento
	Competencias pragmáticas	Competencia discursiva
		Competencia funcional

Instituto Cervantes, 2001, pp. 106–125.

La competencia comunicativa se divide en tres grandes grupos: competencias lingüísticas, competencia sociolingüística y competencias pragmáticas.

Las *competencias lingüísticas* abarcan todos los elementos de la lengua, a saber: el conocimiento de elementos léxicos, gramaticales, semánticos, fonológicos, ortográficos y ortotipográficos.

La *competencia sociolingüística* atenderá a la aplicación social de la lengua, es decir, saber emplear, por ejemplo, las formas de tratamiento (*marcadores lingüísticos*), entender los mecanismos de cortesía de la lengua que se estudia (*normas de cortesía*), conocer los refranes (*expresiones de sabiduría*

popular) o aplicar el registro del habla adecuado en cada situación (*diferentes de registro*) así como tener conciencia de la diversidad dialectal o de los acentos que convivan con esa lengua (*dialecto y acento*).

Por último, las *competencias pragmáticas* se relacionan con la exposición de estructuras coherentes y cohesionadas respetando el uso funcional que tiene la lengua que se está adquiriendo.

A tenor de lo expuesto, para poder obtener la competencia comunicativa, las actividades que presenta el MCER se centran en la comprensión, la expresión, la interacción y la mediación tanto desde la oralidad como desde la producción escrita.

No obstante, la mediación, aunque se menciona en el MCER de 2002, en realidad ha tomado un papel relevante en el *Volumen complementario* (MCER-VC) publicado en el año 2021. Como recoge el MCER-VC: «El uso de la lengua implica a menudo varias actividades: la mediación combina la comprensión, la expresión y la interacción» y además afirma que «utilizamos una lengua no solo para comunicar un mensaje, sino también para desarrollar una idea o para facilitar la comprensión y la comunicación» (2021, p. 45).

En función de lo planteado, la mediación implica el conocimiento de dos códigos lingüísticos: L1 y L2. Se incorporan, entonces, actividades de traducción como recoge la tabla 6, aunque no desde una perspectiva profesional, ya que se perciben como herramientas que favorecen la adquisición de la lengua.

Tabla 6: Actividad de mediación según el MCER-VC

Mediar textos	Mediar conceptos	Mediar la comunicación	Estrategias de mediación
Transmitir información específica de forma oral o signada.	Colaborar en un grupo.	Facilitar el espacio para el entendimiento pluricultural.	Estrategias para explicar un concepto nuevo.
Transmitir información específica por escrito.	Facilitar la interacción colaborativa entre compañeros.	Actuar como intermediario/a en situaciones informales (con amigos y compañeros de trabajo).	Relacionar con el conocimiento previo.
Explicar datos (de gráficos, diagramas, etc.) de forma oral o signada.	Colaborar en la construcción de conocimiento.	Facilitar la comunicación en situaciones delicadas o de desacuerdo.	Adaptar el lenguaje.
Explicar datos (de gráficos, diagramas, etc.) por escrito.	Liderar el trabajo en grupo.		Desglosar información complicada.
Resumir y explicar textos de forma oral o signada.	Gestionar la interacción.		Estrategias para simplificar un texto.
Resumir y explicar textos por escrito.	Fomentar el discurso para construir conocimiento.		Ampliar un texto denso.
Traducir un texto de forma oral o signada.			Condensar un texto.
Traducir un texto escrito por escrito.			
Tomar notas (conferencias, seminarios, reuniones, etc.).			
Expresar una reacción personal de textos creativos (incluidos los literarios).			
Analizar y criticar textos creativos (incluidos los literarios).			

3. Didáctica de la traducción

En el capítulo anterior, nos hemos centrado en la didáctica de lenguas. Ahora, y en consonancia con el papel de la mediación en la enseñanza-aprendizaje de lenguas, nos proponemos mostrar, a título ilustrativo, el panorama que existe con respecto a la didáctica de la traducción.

Dentro de este marco, comentaremos los diversos enfoques que giran en torno a la didáctica de la traducción y que se enlazan con la competencia traductora. Por último, mostraremos una propuesta en la que trabaja el grupo PACTE para establecer un marco común europeo de referencia de la traducción.

3.1. Enfoques didácticos

Si en la didáctica de lenguas nos encontramos con métodos y enfoques bien determinados, el caso de la didáctica de la traducción resulta más complejo. La premisa con la que se ha de partir es desde la dicotomía de considerar la traducción como un proceso o un producto. La distinción entre ellas la recoge Bell (1993, p. 26):

1. A theory of translation as *process*. This would require a study of information processing and, within that, such topics as (a) perception, (b) memory and (c) the encoding and decoding of messages, and would draw heavily on psychology and on psycholinguistics.
2. A theory of translation as *product*. This would require a study of texts not merely by means of the traditional levels of linguistic analysis (syntax and semantics) but also making use of stylistics and recent advances in text-linguistics and discourse analysis.

3. A theory of translation as both process *and* product. This would require the integrated study of both and such a general theory is, presumably, the long-term goal for translation studies.⁵

En función de lo expuesto, vamos a describir algunos de los métodos más relevantes en la didáctica de la traducción. Para ello, vamos a agruparlos en dos enfoques: la traducción como producto y la traducción como proceso.

3.1.1. La traducción como producto

Desde esta perspectiva se analiza el resultado, es decir, la traducción en sí misma sin considerar el procedimiento que se ha adoptado para producir esa traducción. Bajo este prisma, nos encontraremos con una visión didáctica más tradicional influida por la didáctica de lenguas, es decir, por el método gramática-traducción, como apunta Hurtado Albir (2019, p. 55). De ahí que la figura central sea el profesor. Este marca las pautas de una traducción correcta o errónea. Asimismo, mediante la aplicación de esta metodología «no se diferencia entre la enseñanza de la traducción directa (hacia la L1) y la traducción inversa (hacia la L2), cuando, por sus características requieren una diferenciación de objetivos de aprendizaje y de planteamientos metodológicos» (Hurtado Albir, 2019, p. 55). Resulta evidente que esta metodología no logra que el estudiante obtenga las competencias mínimas requeridas para iniciar su inserción en el mercado laboral.

Por su parte, nos encontramos con autores que abogan por una perspectiva contrastiva dentro del aula como, por ejemplo, Vinay y Darbelnet (1958, p. 24) quienes declaran que «il nous a paru préférable de poser le principe de l'exploration méthodique du texte à traduire et de la traduction proposée».⁶ En otras palabras, consideran que comparar el texto original con el texto traducido favorece la reflexión sobre las lenguas, siempre y cuando, se establezca una

⁵ 1. Una teoría de la traducción como proceso. Es necesario documentarse sobre el proceso de información y, en él, sobre (a) la percepción, (b) la memoria y (c) la codificación o decodificación de mensajes, tomando en consideración la psicología y la psicolingüística. 2. Una teoría de la traducción como producto. Es necesario documentarse sobre los texto no solo desde la perspectiva del análisis lingüístico (sintaxis y semántica), sino también desde la perspectiva estilística, de lingüística textual y de análisis del discurso. 3. Una teoría de la traducción como proceso y producto. Es necesario integrar los elementos descritos anteriormente como teoría general la cual, presumiblemente, será un objetivo a largo plazo en los estudios de traducción [traducción propia].

⁶ Desde nuestro parecer es preferible adquirir principios de exploración metódica del texto que se va a traducir y de la traducción realizada [traducción propia].

comparación multidimensional porque como señala Cartagena (2016, p. 133): «si l'analyse contrastive se situe au plan grammatical, la comparaison de traduction ne peut qu'avoir un valeur heuristique».⁷

Ya sea desde un punto didáctico tradicional o contrastivo, ambas metodologías coinciden en tomar el resultado, o sea, la traducción. No se considera el procedimiento que el discente haya podido seguir previamente para traducir el texto de una determinada manera. Esta situación está cambiando gracias a nuevos enfoques que quieren tomar como criterio el proceso de traducción.

3.1.2. La traducción como proceso

Gile (2009) es uno de los investigadores que propone la actividad didáctica de la traducción como un proceso, ya que considera que es un planteamiento beneficioso para el estudiante y le permite aplicar estrategias o tácticas a la hora de traducir. Esto se debe a que, en el aula, el profesor centrará su intervención en esos aspectos en vez de evaluar si una palabra o una frase ha sido traducida de manera correcta o incorrecta (Gile, 2009, p. 15). A través de esta metodología, en el aula se discute sobre los medios que han llevado al estudiante a elegir una determinada opción de traducción tras haber valorado otras opciones viables. Asimismo, le posibilita la reflexión sobre cada una de las técnicas de traducción que podían haberse aplicado y los resultados que se hubiesen obtenido al emplear unas en lugar de otras. En otras palabras, permite un análisis más profundo, no solo desde la perspectiva traductológica, sino también lingüística.

Con esta premisa, no es de extrañar que encontremos algunos enfoques compartidos con la didáctica de lenguas. Por ejemplo, también podemos situar el enfoque por tareas o proyectos dentro de la didáctica de la traducción. A través de este enfoque, el estudiante ha de completar una tarea concreta. Para poder alcanzar ese objetivo, se le presenta una serie de actividades que sirven como guía con respecto a las diversas labores que tendría que realizar en situaciones de traducción análogas para concluir la traducción que le ha sido encomendada (Mendez Caballero, 2021, p. 3).

En otro orden de cosas, Kiraly (2003) aboga por un enfoque constructivista en el que el estudiante construye su propio aprendizaje guiado por el profesor por lo que se establece una relación de colaboración lo cual nos

⁷ Si el análisis contrastivo se realiza desde un plano gramatical, la traducción contrastiva solo tendrá un valor heurístico [traducción propia].

lleva a un enfoque colaborativo (Mendez Caballero, 2021, p. 4). Pensemos en los programas de traducción asistida por ordenador (TAO). Estos programas permiten que un equipo de traductores se ocupe de un mismo encargo cuando así sea necesario. Por tanto, mediante este enfoque se instruye al estudiante a aprender mecanismos y estrategias que le permitan realizar traducciones grupales.

Beeby Lonsdale (1996), sin embargo, propone un enfoque por objetivos que permita al estudiante adquirir lo que denomina «ideal translator communicative competence»⁸ (1996, p. 18). De acuerdo con la autora, para aplicar este enfoque debemos considerar los objetivos, los conocimientos y las habilidades que un traductor necesita. Posteriormente, es preciso establecer los objetivos adaptándolos con respecto a la direccionalidad del texto, a saber, si es una traducción directa o inversa. Asimismo, también se establecen unos objetivos en consonancia con el contexto que se le presenta al estudiante para, finalmente, aplicar las estrategias que se han presentado de manera teórica a la práctica.

El planteamiento de Beeby Lonsdale nos conecta con el enfoque por competencias (Hurtado Albir, 2019; Mendez Caballero, 2021) que se centra en las capacidades que debe adquirir un estudiante para ejercer como traductor o intérprete y que se verán reflejadas en las competencias generales y específicas que se establezcan en la programación didáctica.

No obstante, también podemos encontrarnos con un enfoque didáctico que aboga por representar situaciones reales que tienen lugar en el mercado profesional de la traducción. Uno de los investigadores que aborda este enfoque es Gouadec (2007, p. 342) quien considera que el objetivo de esta perspectiva «[...] is not, of course, to train students for a narrowly defined market, but, quite to the contrary, to empower them to apply for a wide range of positions in the translation industry or, alternatively, to open up their market potencial as freelancers».⁹

Los enfoques, hasta el momento expuestos, han tenido como base elementos que también son compartidos en la didáctica de lenguas. Calzada Pérez (2007), por el contrario, apunta a que la aplicación didáctica ha dependido del elemento focal. La autora señala ocho ejes en los que se han desarrollado las propuestas didácticas:

⁸ La competencia comunicativa ideal del traductor [traducción propia].

⁹ Por supuesto, no consiste en preparar a los estudiantes para un amplio mercado, sino, por el contrario, darles las herramientas para que puedan solicitar un amplio rango de posiciones en el mercado de la traducción o, al menos, que puedan establecer su potencial mercado como autónomos [traducción propia].

1) focalización en las lenguas que toma como base la lingüística para poder explicar los fenómenos del proceso de traducción (p. 143);

2) focalización en la naturaleza comunicativa de los textos que plantea como objeto de estudio el texto ya sea analizándolo de arriba hacia abajo (*top-down*) o de abajo hacia arriba (*bottom-up*) (p. 150);

3) focalización en la finalidad de la comunicación mediante textos por lo que estamos ante un enfoque funcional en el que la traducción es un proceso y un producto (p. 165);

4) focalización en el vínculo entre traducción y cultura meta que sigue una «progresión sistémica y descriptiva» con un planteamiento polisistémico (p. 174);

5) focalización en la nueva «ética» traductora que pretende inferir en el estudiante el sentido ético de la traducción (p. 184);

6) focalización en el traductor como ser racional y emocional que toma como eje la psicolingüística y se incide en la reflexión cuando se traduce (p. 193);

7) focalización en corpus traductores cuyo enfoque apunta al empleo de los corpus como herramientas traductológicas (p. 215);

8) focalización en el metalenguaje y la autocrítica (p. 221).

Debemos considerar que la formación de traductores e intérpretes no sigue una estructura tan marcada como la didáctica de lenguas. Cuando formamos en traducción podemos estar preparando, por un lado, a traductores, es decir, a personas que se dedicarán principalmente a trasladar de una lengua a otra discursos escritos, y, por otro lado, a intérpretes cuyo medio es la oralidad. Por tanto, se partirá de distintas perspectivas para conseguir los objetivos planteados por el docente para que el estudiante desarrolle la competencia traductora.

Independientemente del enfoque que se quiera plantear en el aula, todos estaremos de acuerdo en que el traductor o el intérprete requiere de una serie de competencias lingüísticas y extralingüísticas para la consecución de su actividad profesional, las cuales vamos a describir en el siguiente apartado.

3.2. Competencia traductora

La competencia traductora empezó a formar parte de la investigación en el campo de la Traducción en las dos últimas décadas del siglo XX. A pesar de que cada vez se realizan más estudios sobre este aspecto de la traducción, son todavía limitados si los comparamos con otras líneas de investigación.

En relación con este tema, la competencia traductora implica una gran complejidad para establecer los parámetros de competencia que ha de poseer un traductor profesional que permita adaptar la formación a estas necesidades: «Translation competence is essentially about mediating between two languages and cultures rather than simply knowing and being competent in two languages and cultures» (House, 2016, p. 25).¹⁰ La competencia traductora abarca una serie de conocimientos que van más allá de los que son puramente lingüísticos, es decir, la competencia bilingüe. Gouadec (2007, p. 338) afirma que es imprescindible saber documentarse, conocer la terminología así como las técnicas y estrategias de traducción, poseer conocimientos informáticos para ejercer la profesión o aplicar la ética profesional. Estas ideas son también compartidas por Gile (2009, pp. 8–10) quien menciona que el traductor ha de tener un buen nivel pasivo de las lenguas de partida y un dominio total de sus lenguas metas. Asimismo, apunta a que el traductor debe estar familiarizado con la temática de su encargo y saber desenvolverse en el mercado laboral. Estas cuestiones, en conjunto con otras, son investigadas por el grupo PACTE de la Universidad Autónoma de Barcelona. Este es el grupo más activo con respecto al estudio de la competencia traductora y su modelo holístico (fig. 2) es uno de los más empleados.

Este modelo engloba seis subcompetencias que constituyen la competencia traductora:

– *Subcompetencia bilingüe*: conocimientos de los dos códigos lingüísticos son los que trabaja el traductor.

– *Subcompetencia extralingüística*: conocimiento de las dos culturas, así como de elementos sociológicos.

– *Subcompetencia instrumental*: conocimiento de las herramientas, digitales o análogas, que están a disposición del traductor.

– *Subcompetencia conocimientos de traducción*: conocimiento de los métodos, técnicas y estrategias que pueden aplicarse.

– *Subcompetencia estratégica*: conocimiento poliédrico para resolver problemas de traducción.

– *Componentes psicofisiológicos*: conocimiento y cuidado de elementos emocionales, psicológicos o físicos, pues el traductor pasa muchas horas sentado y el intérprete se enfrenta a encargos difíciles de gestionar.

¹⁰ La competencia traductora consiste esencialmente en mediar entre dos lenguas y culturas en lugar de conocer y ser competente en dos lenguas y culturas [traducción propia].

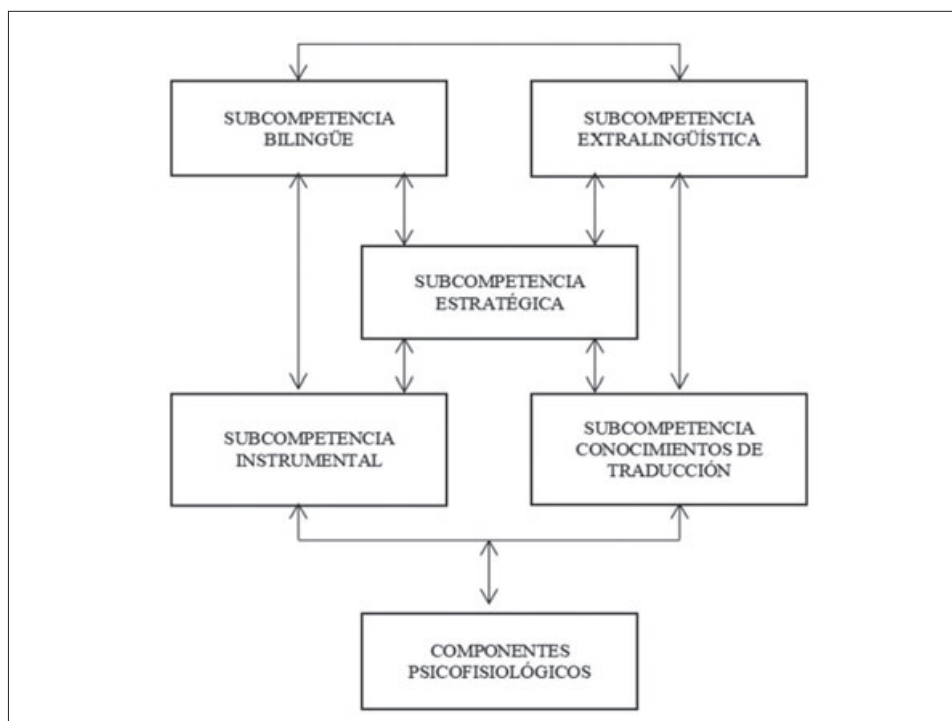


Figura 2: Competencia traductora recogida en Hurtado y Rodríguez-Inés (2022, p. 26)

Cerezo Herrero (2019) comparte esta visión. Sin embargo, nos ofrece una propuesta (fig. 3) con algunos cambios organizativos:

El enfoque de Cerezo Herrero es la aplicación de la competencia traductora en la lengua B, es decir, en la LE/L2 que el estudiante ya conoce. Para acceder a los estudios de Traducción e Interpretación, se suele exigir el conocimiento de una lengua B dado que esta no se enseña, sino que se perfecciona.

Para cada una de las subcompetencias que hemos indicado arriba, Cerezo Herrero ofrece las siguientes descripciones:

Subcompetencia lingüística y comunicativa (lengua B): fomento de las cuatro destrezas comunicativas, a saber, comprensión y expresión orales y escritas atendiendo a las exigencias lingüísticas impuestas por la naturaleza de la propia actividad traductora.

Subcompetencia de transferencia: Dado que en su labor diaria un traductor contrapone dos sistemas lingüísticos que difieren entre sí, resulta pertinente que en las asignaturas de lengua extranjera se resalten las principales diferencias entre ellas.

Subcompetencia extralingüística: Adquisición de conocimientos culturales de los principales países donde el idioma objeto de estudio sea oficial y Adquisición de un conocimiento enciclopédico relativo a distintas áreas y especialidades, sobre todo aquellas que son más susceptibles de ser traducidas.

Subcompetencia estratégica: Mediante esta subcompetencia se espera que se desarrollen técnicas individuales que ayuden al estudiantado a afrontar los problemas que se les presentan en los diversos textos y que derivan directamente del material lingüístico.

Subcompetencia instrumental y profesional: Es importante concienciar a los futuros traductores de que la documentación en la lengua extranjera debe ocupar una parte importante del proceso de traducción.

Componentes psico-fisiológicos: habilidades cognitivas, capacidad de análisis y síntesis, razonamiento lógico, deductivo e inductivo; capacidad de iniciativa, seguridad en sí mismos y toma de decisiones; habilidades interpersonales; liderazgo, trabajo en equipo e interdisciplinar (2018, pp. 92–99).

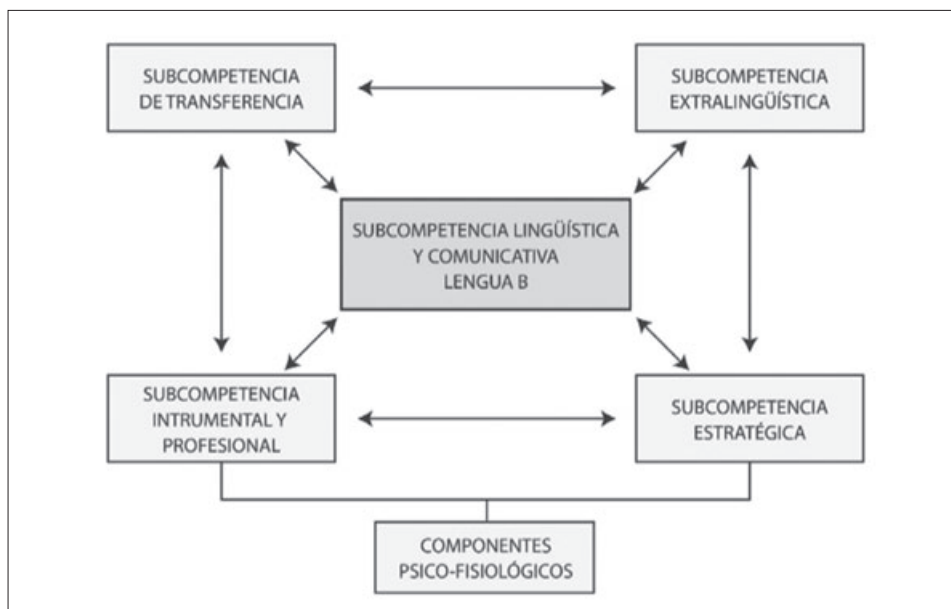


Figura 3: Modelo de competencia traductora de Cerezo Herrero (2019, p. 20)

Por tanto, nos encontramos ante una serie de elementos que interactúan conjuntamente para que el traductor pueda ejercer su labor del mejor modo posible cuando navega entre dos lenguas. Sin embargo, cuando ponemos el foco en los lenguajes de especialidad, verificamos que se han desarrollado otras propuestas de competencia traductora. Estas se basan en los modelos

descritos, pero contienen elementos diferenciadores dependiendo de la especialidad. En los próximos párrafos vamos a centrarnos en los estudios relacionados con la traducción turística y jurídica por ser los dos campos de especialidad del presente monográfico.

En el caso de la traducción turística, podemos encontrar estudios como Fellag Ariouat (2009), Olalla Soler y Hurtado Albir (2013). Fellag Ariouat concibe la traducción turística como un acto comunicativo en el que priman los conocimientos culturales y por ello, establece que el traductor turístico debería poseer tres competencias básicas (2009, pp. 351–352):

- Competencia lingüística
- Competencia sociolingüística
- Competencia pragmática

Para la autora, el traductor turístico, además de conocer ambas lenguas (*competencia lingüística*), debe conocer los elementos socioculturales y convenciones sociales como la forma de expresar cortesía o los distintos registros que se establecen en una lengua (*competencia sociolingüística*), así como tener la capacidad de organizar el discurso y de mostrarlo coherente y cohesionado (*competencia pragmática*).

Por su parte, Olalla Soler y Hurtado Albir (2013) ponen el foco en el modelo holístico del grupo PACTE. Más precisamente, Olalla Soler y Hurtado Albir destacan la subcompetencia extralingüística para el traductor turístico.

Asimismo, cuando nos adentramos en el ámbito de la traducción jurídica, los trabajos de Prieto Ramos (2011), Kościałkowska-Okońska (2016) y Soriano Barabino (2018) analizan la competencia traductora en esta especialidad.

Prieto Ramos (2011, p. 12) establece cinco competencias¹¹: *competencia estratégica o metodológica*, centrada en la capacidad de análisis, identificación y solución de problemas traductológicos; *competencia comunicativa y textual*, es decir, conocer las lenguas de trabajos, los elementos sociolingüísticos o las variantes lingüísticas; *competencia temática y cultural*, es decir, conocer los sistemas jurídicos con los que estamos trabajando; *competencia instrumental*, cuyo enfoque es el proceso de documentación y el conocimiento de las herramientas tecnológicas; *competencia interpersonal y profesional*, esto es, trabajar en equipo, respetar los códigos deontológicos, saber interactuar, entre otros.

¹¹ *Strategic or methodological competence; communicative and textual competence; thematic and cultural competence; instrumental competence; interpersonal and professional management competence.*

Por su parte, Kościalkowska-Okońska (2016, p. 41) habla de tres competencias¹² que se superponen entre sí como serían la *competencia de gestión de la traducción*, la *competencia lingüístico-técnica*, y la *competencia cognitivo-analítica*. Con la primera, señala que se enmarcan los procesos y prácticas necesarias para traducir. Con la segunda, incluye las habilidades, tanto lingüísticas como extralingüísticas, así como las herramientas indispensables de traducción. Con la última, el foco lo pone en el proceso cognitivo que, además, se fundamenta en las otras dos competencias anteriormente mencionadas.

Sin embargo, Soriano Barabino (2016 cit. en Soriano Barabino, 2018, p. 225) opta por ampliar esta lista de competencias hasta en seis y así las presenta:

Competencia comunicativa y textual: conocimientos de dos ordenamientos jurídicos así como conocimientos lingüísticos ya sea desde la perspectiva del lenguaje jurídico que de la lengua estándar.

Competencia (inter)cultural: conocimiento de la historia, la sociedad, la organización política y ámbitos similares del país o los países con cuyas lenguas estamos trabajando.

Competencia temática: conocimiento jurídico en el más amplio, y a su vez concreto, sentido.

Competencia profesional, interpersonal e instrumental: proceso de documentación, conocimiento de herramientas, capacidad para trabajar en equipo, entre otros.

Competencia psicológica: poseer confianza, estar motivado, conocer nuestros límites.

Competencia estratégica: saber organizarse, identificar problemas, resolver problemas.

Por consiguiente, aunque estemos hablando de dos especialidades bien diferenciadas, destacamos que todos los investigadores, en sus respectivas áreas, destacan, *grosso modo*, el papel cultural y sociocultural, la documentación, la capacidad de análisis y la capacidad de interactuar con el otro.

Con estas premisas, consideramos que la competencia traductora, en cada ámbito de especialidad -turístico y jurídico-, debe conformarse tomando en consideración la conexión existente entre las diversas subcompetencias.

¹² *Translation management competence; linguetechnical competence; cognitive-analytical competence.*

3.3. Grupo PACTE: hacia un Marco común europeo de referencia de traducción

El grupo PACTE de la Universidad Autónoma de Barcelona está trabajando para establecer un Marco común europeo de referencia de traducción desde hace varios años. Los primeros resultados sobre su planteamiento ya han sido publicados y consideramos que el presente monográfico no estaría completo si no comentásemos brevemente su propuesta en este apartado.

El grupo PACTE, al igual que el MCER, plantea una división en tres grupos para nivelar los conocimientos en traducción:

Nivel traducción C. Competencias correspondientes a cada perfil profesional (consolidación de los ámbitos de especialización del traductor): *traductor profesional especialista*;

Nivel traducción B. competencias básicas de traducción especializada (iniciación a los campos de especialización del traductor): *traductor profesional generalista*;

Nivel traducción A. Competencias básicas de traducción (iniciación a la traducción): *traductor preprofesional* (Hurtado Albir, Kuznik y Rodríguez-Inés, 2022, p. 71).

Consideramos que establecer una estructura de nivelación equiparable al MCER es un acierto, ya que trabajamos con idiomas. Por otro lado, al establecer esta estructura gradual, consiguen dibujar una realidad evolutiva más afín a lo que sucede en las aulas de traducción. Pensemos en la distribución de los planes de estudios en los que, en primer lugar, se empieza con traducciones de textos con contenido más genérico y, poco a poco, el estudiante va adentrándose en la especialización. No obstante, será la experiencia la que marque ese camino hacia la especialización, ya que dentro de los estudios universitarios esto es inabarcable.

Asimismo, la propuesta de PACTE incluye una escala holística y otra analítica. Esta última se basa en una serie de competencias¹³:

- Competencia lingüística;
- Competencia cultural, enciclopédica y temática;
- Competencia instrumental;
- Competencia provisión de servicios de traducción;
- Competencia resolución de problemas de traducción (Hurtado Albir, Kuznik y Rodríguez-Inés, 2022, pp. 73–74).

¹³ Véase Hurtado Albir, Kuznik y Rodríguez-Inés (2022) para conocer detalladamente los descriptores que han establecido para cada competencia de manera detallada.

Con respecto a la *competencia lingüística* hace referencia al conocimiento de ambas lenguas de trabajo siguiendo los criterios del MCER. La *competencia cultural, enciclopédica y temática* alude tanto al conocimiento bicultural que ha de tener el traductor como al conocimiento universal. Por su parte, la *competencia instrumental* se relaciona con la utilización de herramientas y recursos para poder documentarse, mientras que la *competencia provisión de servicios de traducción* se refiere al conocimiento del mercado laboral así como a elementos propios de la profesión. Por otro lado, la *competencia resolución de problemas de traducción* engloba el conocimiento de estrategias y técnicas para solventar cualquier problema derivado de la traducción.

La competencia traductora (cfr. 3.2.) se refleja en cada una de estas competencias descritas por el grupo PACTE y en la escala global que presentan para cada nivel. En la tabla 7 procedemos a reproducir esta escala como así hemos hecho con la escala global¹⁴ del MCER.

Por consiguiente, nos encontramos ante un primer intento de reglar los conocimientos de traducción, lo que sirve de auxilio para la organización y estructuración de la formación de traductores. En esta obra también se incluye la tipología textual que se podría aplicar por niveles. Por tanto, se trata de un avance de gran relevancia que nos sirve para justificar la finalidad de nuestro trabajo.

¹⁴ Con respecto al nivel C, el grupo PACTE señala en el volumen que todavía se encuentra en fase de desarrollo.

Tabla 7: Escala global de traducción del grupo PACTE

Nivel traducción C	<p>Es capaz de traducir textos especializados de, al menos, un ámbito profesional de especialización de la traducción (jurídico; económico y financiero; técnico; científico; literario; audiovisual; accesibilidad; localización), para lo que se requiere un nivel mínimo de comprensión lectora C2 en lengua de partida y de producción escrita C2 en lengua meta del MCER (puede haber características especiales según el ámbito de especialización).</p> <p>Es capaz de resolver problemas propios del ámbito profesional de especialización.</p> <p>Es capaz de identificar y usar recursos de documentación fiables y usar herramientas tecnológicas para resolver dichos problemas de traducción, así como adaptarse a nuevos recursos de documentación y herramientas tecnológicas.</p> <p>Es capaz de gestionar asuntos relacionados con el funcionamiento del mercado laboral y el ejercicio de la profesión del ámbito profesional de especialización.</p>
Nivel traducción B2	<p>Es capaz de traducir textos semiespecializados (dirigidos a un público no especializado) de, al menos, un ámbito profesional (jurídico-administrativo; económico y financiero; técnico; científico; editorial no literario) en situaciones profesionales de traducción para destinatarios no especialistas sin cometer errores de sentido, con corrección lingüística y adecuados al encargo, para lo que se requiere un nivel mínimo de comprensión lectora C1 en lengua de partida y de producción escrita C2 en lengua meta del MCER.</p> <p>Es capaz de realizar diferentes tipos de traducción según el encargo.</p> <p>Es capaz de resolver problemas de interferencia lingüística, temáticos básicos, de discrepancia cultural y enciclopédicos de carácter explícito e implícito, así como de intencionalidad.</p> <p>Es capaz de identificar y usar recursos de documentación fiables y usar herramientas tecnológicas para resolver dichos problemas de traducción, así como adaptarse a nuevos recursos de documentación y herramientas tecnológicas.</p> <p>Es capaz de gestionar asuntos relacionados con el funcionamiento del mercado laboral y el ejercicio de la profesión.</p>
Nivel traducción B1	<p>Es capaz de traducir textos no especializados de, al menos, un ámbito profesional (jurídico-administrativo; económico y financiero; técnico; científico; editorial no literario) en situaciones profesionales de traducción para destinatarios no especialistas sin cometer errores de sentido, con corrección lingüística y adecuados al encargo, para lo que se requiere un nivel mínimo de comprensión lectora C1 en lengua de partida y de producción escrita C2 en lengua meta del MCER.</p> <p>Es capaz de resolver problemas de interferencia lingüística, temáticos básicos, de discrepancia cultural y enciclopédicos de carácter explícito e implícito, así como de intencionalidad.</p> <p>Es capaz de identificar y usar recursos de documentación fiables y usar herramientas tecnológicas para resolver dicho problemas de traducción.</p> <p>Es capaz de distinguir cuestiones básicas relacionadas con el mercado laboral de la traducción.</p>

Nivel traducción A2	<p>Es capaz de traducir textos no especializados con problemas de registro en contextos no profesionales sin cometer errores de sentido, con corrección lingüística y adecuados al encargo, para lo que se requiere un nivel mínimo de comprensión lectora B2 en lengua de partida y de producción escrita C1 en lengua de llegada del MCER.</p> <p>Es capaz de resolver problemas de interferencia lingüística, derivados de la variación lingüística, de discrepancia cultural y enciclopédicos de carácter explícito, así como de intencionalidad.</p> <p>Es capaz de identificar y usar recursos de documentación fiables y usar herramientas tecnológicas para resolver dichos problemas de traducción.</p>
Nivel traducción A1	<p>Es capaz de traducir textos no especializados en lengua estándar de diversos tipos textuales en contextos no profesionales sin cometer errores de sentido, con corrección lingüística y adecuados al encargo, para lo que se requiere un nivel mínimo de comprensión lectora B2 en lengua de partida y de producción escrita C1 en lengua de llegada del MCER.</p> <p>Es capaz de resolver problemas básicos de interferencia lingüística y problemas culturales y enciclopédicos básicos de carácter explícito.</p> <p>Es capaz de identificar y usar recursos de documentación fiables y usar herramientas tecnológicas para resolver dichos problemas de traducción.</p>

Hurtado Albi, Kuznik y Rodríguez-Inés, 2022, pp. 86–88.

4. La traducción como instrumento didáctico

4.1. El concepto de traducción pedagógica

La traducción siempre ha tenido un papel relevante ya sea como puente de comunicación entre personas que como instrumento didáctico para la adquisición de la lengua extranjera. De este modo, pasamos a hablar de *traducción pedagógica*. Un concepto que, a lo largo de los años, ha experimentado diversos cambios y cuya presencia en el aula ha ido variando a medida que surgían detractores y defensores a la hora de emplear la traducción como herramienta didáctica.

Una de las primeras veces en las que se plasma el uso de la traducción en el aula de lenguas extranjeras es mediante el empleo del llamado *método gramática-traducción* (cfr. 2.1.1.) que «defiende un aprendizaje deductivo basado en el estudio obstinado de las reglas gramaticales y la lectura y traducción de los textos, dejando a un lado la práctica oral y escrita» (Aguilar Miguel, 2015, p. 139). De esta afirmación, no es de extrañar que la traducción fuese entendida como un fin en lugar de ser empleada para facilitar la comprensión de la lengua. La poca flexibilidad del que, en aquel momento, se le dotó, provocó que su empleo en el aula quedase relegado a un segundo plano o bien que fuese inexistente como ocurrió con la implementación de nuevos enfoques como el *método directo*, el *método audiolingual*, el *método audiovisual* o el *método comunicativo* (Jin y Cortazzi, 2011). Todos ellos estaban centrados, en mayor o menor medida, en que el aprendiente fuese capaz de comunicarse.

A través de la práctica del método gramática-traducción, la competencia comunicativa no era viable dado que, principalmente, consistía en que el profesor explicase en la L1 las reglas gramaticales de la L2 y los estudiantes

realizaban actividades guiadas mediante, por ejemplo, un análisis textual para realizar la traducción (Sanz, 2021 [2001], p. 492). Por tanto, consistía en un aprendizaje pasivo de las segundas lenguas.

No obstante, hoy en día, ha resurgido el interés por presentar actividades de traducción en el aula de lenguas extranjeras desde una perspectiva más comunicativa. Este resurgir no está exento de voces contrarias a que se emplee y cuyos argumentos recogen de manera sintetizada Carreres y Noriega (2012, pp. 254–256):

– La traducción es un ejercicio artificial que no tiene lugar en una metodología comunicativa.

– La traducción es un método restrictivo, dado que limita la práctica de la lengua únicamente a dos destrezas: lectura y escritura.

– La traducción puede ser contraproducente, ya que obliga a los aprendices a acceder a la segunda lengua a través de su lengua materna. Esto les lleva a extraer la conclusión errónea de que existen siempre equivalencias unívocas entre palabras y expresiones en las dos lenguas, y puede ocasionar interferencias e inhibir la expresión libre en la L2.

– La traducción, y en particular la traducción inversa, es un ejercicio frustrante y desmotivador, ya que el aprendizaje nunca podrá alcanzar el nivel de corrección y de pericia estilística de la versión que le presenta el profesor. En este sentido, parece un ejercicio orientado a la producción de errores, más que de usos correctos, y a establecer la incuestionable superioridad del profesor.

– La traducción es un método que puede funcionar con un determinado tipo de aprendiz más intelectual o libresco, pero resulta inadecuado para el aprendiz medio.

– La traducción inversa es una actividad inútil que no tiene aplicación en el mundo profesional, dado que los traductores traducen siempre a su lengua materna.

Estas afirmaciones en contra del uso de la traducción en el aula de lenguas extranjeras conviven con argumentos que rebaten esas ideas. Para empezar, se señala que la traducción pedagógica no puede ser entendida como un método comunicativo. Sin embargo, tal y como señala Durieux (2005, p. 42): «La traduction n'est plus considérée comme un transfert inter-linguistique mais comme un acte de communication. Il ne s'agit plus de mettre deux langues en contact, mais de mettre des personnes en contact».¹⁵ Esta falsa

¹⁵ La traducción ya no se considera como un medio de transferencia interlingüística, sino como un acto comunicativo. No se trata de establecer una relación entre dos lenguas, sino de relacionar personas [traducción propia].

percepción de que no es un método comunicativo proviene de la creencia de que la traducción tiende a presentarse como un medio escrito, a pesar de coexistir con su formal oral: la interpretación. Consideremos, por ejemplo, las actividades de mediación (fig. 4) que puedan proponerse en el aula. El *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas – Volumen complementario* (2021) considera la mediación como una de las estrategias comunicativas de la lengua junto a la comprensión, la expresión y la interacción.

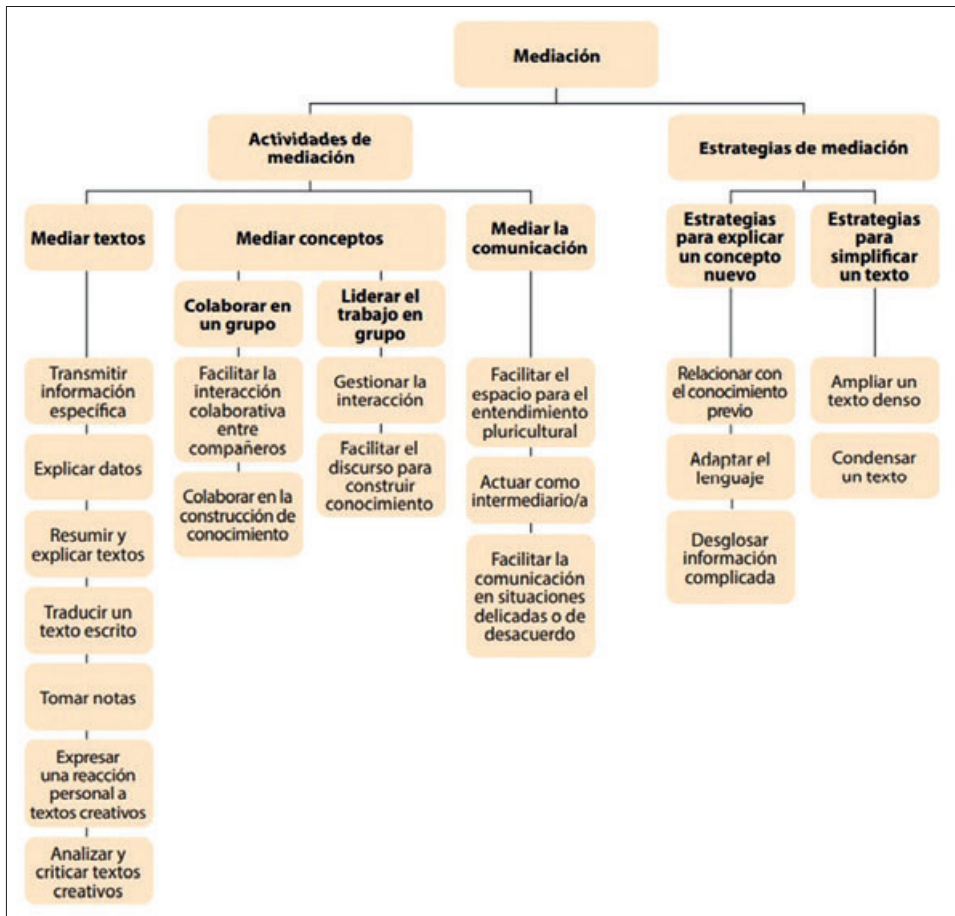


Figura 4: Actividades y estrategias de mediación recogidos en el MCER (2021, p. 104)

Por otro lado, la comparación que el aprendiente realiza de la nueva lengua que está adquiriendo con su lengua materna es un acto habitual en cualquier estadio del proceso de adquisición de la lengua (Carreres, Muñoz Calvo y Noriega Sánchez, 2017, p. 99). La presencia de la L1 en el aula de L2

se ha evitado durante muchos años. Algunos autores como Laviosa (2020) contemplan que tenerla presente puede evitar interferencias al realizar un ejercicio contrastivo guiado por el profesor mediante la traducción explicativa (Hurtado Albir, 2021 [2001], p. 155). Con ello, el estudiante reflexiona sobre las similitudes y divergencias de la L1 con respecto a la L2 de manera que no fosilice las posibles interferencias que pudieran surgir, especialmente en los casos en los que las lenguas tienen un amplio grado de proximidad.

Por consiguiente, considerar la traducción como un elemento didáctico desmotivador es volver a situarla en el método gramática-traducción a pesar de que su empleo colabora en la reflexión lingüística desde el punto de vista morfosintáctico, léxico-semántico o pragmático. Se trata de un ejercicio poliédrico que puede ser empleado en cualquier estadio del proceso de aprendizaje. No se trata de que un aprendiente de nivel A realice la traducción de un texto, sino que mediante la traducción de estructuras oracionales más breves consiga controlar el ejercicio de traducción interiorizada (Hurtado Albir, 2021 [2001], p. 155) que realiza de manera natural:

Translation can be a successful bilingual teaching tool based upon the assumption that since it is not possible to force students not to use their L1, then they should learn from early stages how to control it in terms of interference and how to make the best out of it. Even when a course is entirely taught in L2, learners are (un)consciously processing and filtering the information mentally through a series of cognitive processes involving translation into their L1¹⁶ (Leonardi, 2011, p. 6).

En este estado de la cuestión, algunos autores (Carreres, 2017; Dagiliene, 2012; Figueira de Souza Corrêa, 2014; Leonardi, 2011, Nord 2019) consideran la traducción como la *quinta destreza* dado que favorece la adquisición de competencias comunicativas, lingüísticas y culturales en la lengua que el discente está aprendiendo. No podemos olvidar que la traducción es una actividad en la que se ponen en práctica las destrezas de la lengua tanto pasivas (comprensión lectora y auditiva) como activas (producción escrita y oral). La adquisición y maestría en todas ellas colaboran en que la traducción pueda

¹⁶ La traducción puede considerarse una herramienta didáctica y bilingüe satisfactoria desde la aceptación de que si no es posible evitar que los estudiantes empleen su L1, entonces deberían aprender ya desde etapas iniciales a controlarlo en relación con la interferencia y a aprovecharlo del mejor modo. Incluso cuando la clase se imparte exclusivamente en L2, los aprendientes procesan y filtran de modo (in)consciente la información que reciben en sus mentes mediante un proceso cognitivo que implica la traducción a su L1 [traducción propia].

ejecutarse. En palabras de Nord (2019, p. 170): «se podría considerar como “hiperdestreza”, para la cual se necesitan las otras cuatro [escuchar, leer, hablar y escribir] (pero no al revés)».

Por lo tanto, consideramos que es una herramienta necesaria dentro del aula porque permite una percepción global de la lengua tanto desde el punto de vista lingüístico como extralingüístico.

4.2. Metodología de la traducción pedagógica

Cuando nos adentramos en la traducción pedagógica, hay una serie de conceptos vinculados a la realización de esta actividad. Estos son esenciales a la hora de plantear posibles ejercicios prácticos en el aula: *traducción directa*, *traducción inversa*, *traducción interiorizada*, *traducción explicativa*.

La traducción puede clasificarse de acuerdo con su direccionalidad, a saber, *traducción directa*, cuando el texto origen está en L2 y el texto meta se presenta en L1 y *traducción inversa*, cuando el texto origen está en L1 y el texto meta se realiza en la L2. Por consiguiente, uno de los primeros aspectos que vamos a considerar, cuando empleemos la traducción como herramienta didáctica, es si esta tendrá como objetivo la comprensión del texto de origen en L2 o la transmisión de la L2 en el texto meta.

Por otro lado, ya hemos apuntado a los conceptos de *traducción interiorizada* y *traducción explicativa* en el anterior apartado. Con el primero, la traducción interiorizada, entendemos la actividad que, de manera natural, realiza el aprendiente al comparar la L1 con la L2 para identificar posibles puntos comunes que ayuden a la comprensión de la nueva lengua que está adquiriendo. En cambio, la traducción explicativa la realiza el profesor al emplear la L1 para mostrar similitudes o divergencias con respecto a la L2.

La traducción interiorizada se produce en cualquier etapa del proceso de adquisición de la lengua por parte del discente. La traducción explicativa, sin embargo, será más habitual en las etapas iniciales de la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera.

Por lo tanto, la aplicación gradual de la traducción es crucial para que sea efectiva, dado que no se pueden presentar el mismo tipo de actividades para un discente de nivel inicial, intermedio o avanzado. En los niveles iniciales (A1/A2) se presentarán frases sencillas, mientras que en los niveles intermedios (B1/B2) ya se podrá optar por oraciones más largas o fragmentos de textos y en los niveles avanzados (C1/C2) se podrán plantear textos completos y complejos (Gierden Vega, 2003).

Igualmente, se debe considerar la necesidad de proponer actividades previas a la traducción así como posteriores a la misma (Dagilienè, 2012). Con los ejercicios de la fase previa a la traducción, el aprendiente podrá familiarizarse con aspectos tanto gramaticales como léxicos a los que se enfrentará en la tarea de traducción. A través de la implementación de esta etapa, el discente reflexionará sobre elementos que deberá considerar cuando realice la traducción. Asimismo, las actividades posteriores a la traducción facilitarán que el aprendiente identifique los problemas que han surgido, es decir, su origen y de este modo, el discente también reflexionará sobre los métodos para mejorar y prevenir la transferencia negativa. Por consiguiente, estos ejercicios a modo de fase conclusiva permitirán que el aprendiente afiance los conocimientos adquiridos.

4.3. (Di)simetría de la traducción pedagógica y la traducción profesional

Trazar una distinción entre la traducción pedagógica y la traducción profesional no es una tarea baladí, entre otros motivos, porque existe, en palabras de Carreres, Muñoz Calvo y Noriega Sánchez (2017, p. 102):

El peligro de crear una etiqueta separada (traducción pedagógica) para aludir a la traducción que tiene lugar en el ámbito del aprendizaje de lenguas es justamente el de aceptar tácitamente una distinción binaria que un número creciente de investigadores y docentes llevan tiempo cuestionando. Tal distinción nos remite a una etapa de la didáctica de lenguas en la cual la traducción era vista como un componente ajeno a la comunicación, en oposición diametral a la traducción profesional.

Autores como Alcarazo López y López Fernández (2014) y Vermes (2010) apuntan a que la principal diferencia entre la traducción pedagógica y la traducción profesional radica en la finalidad de cada una de ellas. La *traducción pedagógica* tiene como función ser un medio para adquirir la lengua extranjera. La *traducción profesional*, en cambio, se centra en la traducción como fin mismo para trasladar información a los destinatarios nativos o hablantes de la L2. Por ejemplo, en el contexto jurídico, la traducción de una demanda de divorcio en el plano profesional implica que este documento ha de sustentarse en formalidades tanto lingüísticas como extralingüísticas para que la presentación del documento ante los organismos que lo solicitan mantenga su validez legal y respete, en el texto meta, la integridad del contenido del texto de origen. No obstante, este mismo documento como actividad dentro del marco de la

enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, concretamente desde el plano de lenguajes de especialidad, tendrá como destinatario al propio profesor. Por consiguiente, ciertas formalidades podrían no tomarse en consideración para favorecer la comprensión y adquisición del léxico, así como de elementos gramaticales característicos de este tipo de lenguaje y tipología textual.

Sin embargo, las disimetrías entre ambas denominaciones son más amplias para Delisle (2005, pp. 52–58) quien señala que, además de que el objeto final es distinto, hay que tomar en consideración otros aspectos que las diferencian. Por ejemplo, el uso didáctico de la traducción lo llevará a cabo un profesor de lenguas. Por el contrario, desde el punto de vista profesional, será un profesor que se haya dedicado -o dedique- a la traducción. La preparación de las traducciones no será la misma dado que la traducción profesional conlleva un nivel de exigencia superior desde varios planos que van más allá del puramente lingüístico como puede ser el manejar los recursos lexicográficos que tiene a disposición (diccionarios, bases de datos o textos paralelos) así como las herramientas de traducción asistida por ordenador (TAO). El discente de lengua extranjera, si no es para obtener un conocimiento especializado por motivos laborales, solo adquirirá elementos léxicos de la lengua estándar, mientras que el discente de traducción tiene elementos introductorios de distintos ámbitos de especialidad en todas sus lenguas. Asimismo, en el aula de lengua extranjera, la traducción se verá como un medio para comprender y mejorar la lengua, pero en el aula de traducción se ha de comprender todo, ya que el objetivo es hacer que el destinatario de la lengua meta comprenda el texto. De hecho, su enfoque analítico parte del discurso en su complejidad, mientras que en la enseñanza y aprendizaje de lenguas se trata de un análisis, prevalentemente, lingüístico.

A pesar de las divergencias marcadas por Delisle, el autor también señala las simetrías que efectivamente ambas comparten, puesto que, al fin y al cabo, se trata de una actividad traductora. Estas semejanzas se encuentran, en palabras de Delisle (2005, pp. 52–58), en (1) la disociación de las lenguas para prevenir las posibles interferencias, (2) la toma de conciencia de las dificultades de la traducción y de las estrategias que se podrían emplear, (3) la adquisición de conocimientos culturales o históricos y (4) la adquisición de un método reflexivo sobre las lenguas que, además, permita una mejor adquisición de la lengua extranjera.

Por consiguiente, la aplicación de la traducción colabora en desterrar la idea, en los aprendientes, de buscar equivalencias exactas entre lenguas, así como de tratar de encontrar una traducción perfecta (Villagrà, 2010). Consiste

en realizar una actividad que subyace en la contrastividad lo que permite al discente reflexionar sobre la L2 de manera consciente, y no solo interiorizada, y además, previene que el estudiante realice posibles interferencias (De Oliveira Pontes y Paiva Freitas, 2017).

Por tanto, estamos de acuerdo con Carreres, Muñoz Calvo y Noriega Sánchez (2017) cuando cuestionan que la traducción se clasifique de manera binaria según si su aplicación es para didáctica de lenguas o para didáctica de la traducción. En efecto, estamos convencidos de que ambas perspectivas están latentes en el propio concepto como queremos demostrar con este trabajo.

5. Aproximación a la lengua española

5.1. El español como lengua materna policéntrica

El último informe del Instituto Cervantes sobre la situación de la lengua española en el mundo, *El español en el mundo*, publicado en 2022, señala que el número de hablantes que tiene el español como lengua materna¹⁷ asciende a casi 496 millones de personas y se convierte, así, en el segundo idioma con más hablantes nativos tras el chino mandarín.

Unos datos que no deberían sorprender en exceso considerando que el español es lengua oficial en varios países de América (México, Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Costa Rica, Panamá, Cuba, República Dominicana, Puerto Rico, Colombia, Venezuela, Ecuador, Perú, Bolivia, Chile, Paraguay, Uruguay y Argentina), Europa (España) y África (Guinea Ecuatorial), además de que su presencia ha pervivido¹⁸ en países que antaño estaban bajo el dominio de España como ocurre con Filipinas o bien, debido a efectos migratorios como sucede en Estados Unidos.

Con esta perspectiva, y contrariamente a lo que durante décadas se ha aceptado, debemos considerar el pluricentrismo del español que Muñoz-Basols y Hernández Muñoz (2022, p. 13) definen como la «existencia de múltiples

¹⁷ Queremos aportar aquí la definición que hacen López García y Veyrat Rigat (2012, p. 21) de *lengua materna* pues señalan que «generalmente se acepta que la lengua materna de un individuo es aquella primera lengua que adquiere un ser humano en su infancia y que se convierte en su instrumento natural para el pensamiento y la interacción con sus congéneres».

¹⁸ En este sentido, huelga decir que el español convive con las otras lenguas de estos países por lo que su empleo no es comparable al que existe en países que tienen el español como lengua oficial. Pensemos, por ejemplo, en el chabacano en Filipinas.

focos de lengua ejemplar que se proyectan desde distintos territorios, sin que tenga que existir a priori uno con mayor relevancia o preponderancia que otro». Asimismo, dentro de este policentrismo, tendremos que tener en consideración las variantes lingüísticas desde diversos prismas: *diafásica*, *diastrática*, *diatópica*, *diacrónica*, *diamésica*.

La *variedad diafásica* concierne a los registros que empleará un hablante para adaptarse a la situación comunicativa en la que está envuelto. En este ámbito se enmarca el *registro formal-estándar* e *informal-coloquial*. La distinción comparativa habitual que se realiza de ambos registros los contraponen casi frontalmente, a pesar de que pueda coexistir una vía intermedia y que Briz Gómez (2011 [1998], p. 26) denomina *registros intermedios*, pues en determinados contextos los registros pueden intercambiarse y confluir en una misma conversación (Zamora Muñoz, 2021, p. 49).

La *variedad diastrática* tiene como objeto el grado de formación del hablante lo que conlleva a clasificarla en tres niveles: *alto/culto*, *medio* y *bajo/vulgar*. Hablaríamos, por tanto, de sociolectos y se incluirían las *jergas* y los *argots*.¹⁹

La *variedad diatópica* está intrínsecamente relacionada con el lugar de procedencia del hablante dado que ese lugar influirá en cuestiones fonéticas, léxicas o gramaticales, entre otras. Por consiguiente, en esta variedad se enmarcarán los dialectos y hablas dentro de la lengua española.

Por *dialecto* entenderemos el modo en el que se emplea una lengua otorgándole unas características determinadas que distan, en mayor o menor grado, de la lengua estándar. Los dialectos no están suscritos a zonas precisas y delimitadas desde un punto de vista geográfico, ya que confluyen en zonas contiguas (Escandell Vidal, 2014, p. 260) e incluso, en determinadas zonas, hay quien señala que no sería acertado hablar de dialecto, sino de conjunto de hablas como ocurre en la región de Andalucía. Esto se debe a la convivencia de diversas características propias en las distintas zonas de esta comunidad autónoma que deriva en que existan diversas opiniones sobre considerar el andaluz un dialecto o un conjunto de hablas:

[...] según se tengan en cuenta, y en qué medida, unos rasgos u otros, así como las divergencias internas, según se establezca la comparación preferentemente con otras variedades peninsulares (lo que ha venido ocurriendo) o hispanoamericanas, y según el papel que se le asigne en la

¹⁹ Hoy en día, sigue siendo complejo delimitar ambos conceptos (*jerga* y *argot*) debido a las características compartidas que ambos tienen. Véase sobre este tema Sorbet (2021).

constitución de la norma ejemplar panhispánica (Narbona Jiménez, Cano Aguilar y Morillo Velarde-Pérez, 2011, pp. 19–20).

La *variedad diacrónica* se centra en el uso histórico de la lengua y por ende, en su evolución, lo que permite su clasificación en, por ejemplo, español medieval, del Siglo de Oro o contemporáneo.

La *variedad diamésica* hace referencia al medio que empleará el hablante para transmitir su mensaje, es decir, por medio escrito u oral.

Por consiguiente, si en lenguas que solo son habladas en un único territorio se debe tomar en consideración todas estas variedades lingüísticas que derivan en discursos diferenciadores, con mayor razón cuando nos encontramos ante una lengua policéntrica²⁰ como el español en el que se localizan diferencias en el plano morfológico, ortográfico, léxico, semántico y sintáctico (Lombardini, 2021; Hualde et al. 2021), así como fonéticos (Fontanella de Weinberg, 1992, p. 175; Lipski, 1996, p. 173).

Lombardini (2021, p. 20) indica que desde la perspectiva morfológica, apenas se identificarán rasgos significativos dentro de la morfología verbal, aunque sí desde la morfología léxica dado que los acentos pueden recaer en posiciones silábicas distintas (*mangó* vs *mango*) o los sufijos pueden ser diversos para expresar un mismo concepto (*competencia* vs *competición*). Asimismo, un término no tendrá el mismo género en los distintos países hispanohablantes como, por ejemplo, *el lente* vs *la lente* (Fontanella de Weinberg, 1992, p. 157).

Con respecto a la ortografía, esta podrá llegar a influir en el modo de pronunciar una palabra (Lombardini, 2021, p. 21), ya que podemos escuchar *pijama* en España y *piyama* en el resto de países hispanoamericanos.

No obstante, consideramos estar en posición de indicar que donde mayor divergencia vamos a encontrar entre las variantes del español es a nivel léxico. Lombardini apunta a que es pertinente considerar la oposición España versus América, que «denota una concepción centralista de la lengua (en detrimento de una pluricéntrica) y que, en muy pocos casos, responde a una real justificación lingüística» (Lombardini, 2021, p. 14), así como los conceptos de *panhispanismos*, *(pan)americanismos* y *españolismos*, *arcaísmos*. Con *panhispanismos*, Lombardini (2021, p. 15) se refiere a un conjunto de áreas dialectales; con *panamericanismos* entiende «todos aquellos elementos (fonéticos, morfológicos, léxicos, etc.) que se utilizan en toda América

²⁰ Véase López González (2019) sobre el español latino y el neutro en los medios de comunicación.

y exclusiva o principalmente entre hablantes americanos» (Lombardini, 2021, p. 15), mientras que con *arcaísmos* quiere designar al léxico que en España ha dejado de usarse de manera habitual y sin embargo, sigue vigente en los países hispanoamericanos. Por tanto, en estos países, este léxico no será visto como un arcaísmo por su presencia diaria (Lombardini, 2021, p. 16).

El policentrismo del español deriva en que los nativos de los diversos países hispanohablantes compartamos buena parte del léxico que, sin embargo, en no pocas ocasiones, difiere en su componente semántico como, por ejemplo, la palabra «manteca ‘alimento producido a partir de la grasa de la leche’ (significación casi exclusiva de Arg., Par. y Uru.) o ‘grasa del cerdo’ (significación preferencial en el resto de los países hispanohablantes)» (Lombardini, 2021, p. 22) o el verbo *botar*, cuyo uno de los significados recogidos en el *Diccionario de la Lengua Española* (DLE) es que puede emplearse para hablar de la acción que se ejerce con una pelota al golpearla contra el suelo. Por el contrario, tal y como marca el *Diccionario de Americanismos* (DAMER), este verbo (*botar*) indica que se ha expulsado a alguien de un sitio en Nicaragua, República Dominicana, Venezuela, Ecuador, Perú, Bolivia y Argentina. Asimismo, existirán divergencia con respecto a la frecuencia y el contexto de uso como puede ser el verbo *enojarse*, frecuentemente usado en los países hispanoamericanos frente a *enfadarse* más empleado en España (Lombardini, 2021, p. 22).

Desde el punto de vista sintáctico, también se localizan diferencias entre las distintas variantes como cuando se otorga un uso pronominal o no pronominal (Fontanella de Weinberg, 1992, p. 154) a verbos como *sonreír* frente a *sonreírse*; cambios en los regímenes preposicionales como *meterse de cura* en Argentina y Colombia frente a *meterse a cura* en el resto de países (Lombardini, 2021, p. 23); duplicación del complemento indirecto en España frente a la del complemento directo en zonas de países hispanohablantes (Lipski, 1996, p. 195); siendo también diferenciador el uso de los tiempos verbales (Lombardini, 2021, p. 23).

Por último, desde el plano fonético, también identificamos diferencias entre todos los países de habla hispana. Algunos de los más característicos es la pronunciación de los sonidos líquidos /l/ y /r/ (Fontanella de Weinberg, 1992, p. 138; Lipski, 1996, p. 22), fenómenos como el seseo o el yeísmo (Fontanella de Weinberg, 1992, pp. 133–134), así como la aspiración o eliminación de la /-s/ (Fontanella de Winberg, 1992, p. 136).

5.2. El español como segunda lengua, lengua extranjera o lengua de herencia

A las cifras que aportamos en el apartado anterior sobre hablantes nativos de español, debemos añadir algunos millones más cuando se incluyen a los que hablan español como segunda lengua. La totalidad de personas hispanohablantes (nativos y no nativos) de acuerdo con lo que recoge el informe del Instituto Cervantes (2022), rondaría los 595 millones de personas. Esto hace del español la cuarta lengua más hablada tras el inglés, el chino mandarín y el hindi.

No obstante, la cifra va en aumento. Debemos considerar que, según el Instituto Cervantes (2022), el segundo país con mayor número de hispanohablantes será Estados Unidos en el año 2060. Por lo que no estaríamos hablando solo del español como una segunda lengua o una lengua extranjera, sino que, observando la situación del país, estaríamos hablando de una lengua de herencia.²¹

Nos parece interesante establecer diferencias conceptuales entre *segunda lengua*, *lengua extranjera* y *lengua de herencia*. Si consultamos el *Diccionario de términos clave de ELE* (DITELE) del Centro Virtual Cervantes, observamos que el lema al que nos lleva es directamente *lengua meta*²², un término que aúna tanto la idea de *lengua extranjera* como de *segunda lengua*. No obstante, al oír el término *lengua meta* es irremediable que lo asociemos directamente al campo de la Traducción y no al de Didáctica de lenguas. Aún así, en este mismo lema, se nos indica dónde estaría la diferencia conceptual entre *segunda lengua* y *lengua extranjera*. La primera es usada para referirse al estudio de un segundo idioma que coexiste con la lengua materna en el mismo territorio como, por ejemplo, en las comunidades autónomas españolas que conviven con dos lenguas oficiales. Por el contrario, la *lengua extranjera* se refiere a la adquisición de cualquier idioma que no esté presente en el territorio donde el discente se está formando.

En los últimos años, se ha unido otro concepto a los anteriores: *lengua de herencia*. Principalmente, se emplea en Estados Unidos para hacer referencia a esa lengua que pertenece al entorno más cercano de una persona -la familia-, pero que la persona no termina de dominar dado que no es la lengua dominante. En este caso, se asocia a los hijos de inmigrantes, por ejemplo, de habla hispana cuyos padres -o abuelos- han sido educados en países hispanohablantes. De ahí se desprende que es el idioma que emplean en el núcleo

²¹ Véase Moreno Fernández (2022) sobre la lengua de herencia en Estados Unidos.

²² https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguame-ta.htm [Consultado: 28/08/2022].

familiar pero que, fuera de él, el inglés es el idioma dominante porque es con el que realizan todas las acciones de su vida. Por consiguiente, la lengua española “se hereda” de los orígenes familiares por lo que no podría considerarse una lengua extranjera para estas personas, pero tampoco una segunda lengua dado que carece de oficialidad en los Estados Unidos, a pesar de su presencia.

Esta distinción entre segunda lengua (L2), lengua extranjera (LE) y lengua de herencia (LH) es relevante porque influirá en la metodología didáctica que se empleará para la enseñanza y aprendizaje del español. Debemos considerar que la exposición que tiene un aprendiente de español como L2 o LH es superior y de mayor inmersión que el que tendrá un aprendiente de español como LE. Asimismo, los problemas que pueden derivar de la adquisición de la lengua no serán compartidos en su totalidad si la lengua española es considerada la segunda lengua, la lengua extranjera o la lengua de herencia.

Por ello, y aunque hay quien puede usar estos términos como “sinónimos”, estos acarrear diversas implicaciones. En esta monografía, nos centraremos en el español como *lingua extranjer*a. Situamos, entonces, nuestras investigaciones en dos países: Italia y Polonia, que no conviven con la lengua española en sus territorios -a pesar de la gran presencia (cfr.5.3 y 5.5) que esta tiene- por lo que no podemos referirnos a ella como L2, y tampoco son territorios en los que el español juegue un papel en los mismos términos que Estados Unidos. No obstante, esto no implica que las propuestas que vamos a presentar no sean aplicables en situaciones donde al español le corresponda ser una segunda lengua o una lengua de herencia.

5.3. La presencia del español en las aulas italianas

La lengua española tiene una gran relevancia en Italia, ya que se trata de uno de los idiomas más demandados en el país. Sin embargo, antes de adentrarnos en elementos comparativos entre el italiano y el español, consideramos pertinente presentar brevemente el sistema educativo italiano (tabla 8) que actualmente está vigente.

Tabla 8: Sistema educativo italiano (MIUR)

Nido d'infanzia				Scuola dell'infanzia			Scuola primaria					Scuola secondaria di I grado			Scuola secondaria di II grado				
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19

La tabla 8 nos muestra cómo los estudiantes italianos acaban con 19 años los estudios no universitarios, es decir, permanecen en esta etapa un año más que los estudiantes españoles. Esta etapa no universitaria²³ se divide en *asilo nido* (guardería), *scuola dell'infanzia* (preescolar), *scuola primaria* (educación primaria), *scuola secondaria di primo grado* (educación secundaria de primer grado), *scuola secondaria di secondo grado* (educación secundaria de segundo grado) que abarca el *liceo* (bachillerato) y el *istituto professionale* (formación profesional).

De acuerdo con Reche Cala (2021), la impartición de la lengua española ha crecido considerablemente en Italia, especialmente a partir del año 2003 cuando entró en vigor la obligación de que los estudiantes, en etapa no universitaria, adquiriesen conocimientos de una segunda lengua. Además, también se ha implementado el sistema AICLE (*Aprenidzaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras*). Igualmente, Italia tiene en su haber numerosas secciones bilingües así como el Liceo español de Roma.

Este aumento de estudiantes de español también se ha visto reflejado a nivel universitario. Italia tiene un sistema universitario basado en 3 + 2, es decir, un primer ciclo de tres años y un segundo de dos, mientras que en España hemos adoptado el sistema 4 + 1. Ya sea durante la *laurea triennale* como en la *laurea magistrale*, los estudiantes pueden acceder a estudios²⁴ de *Lingue e Letterature straniere* (Lenguas y Literaturas modernas), *Mediazione Linguistica* (Mediación Lingüística), *Traduzione e Interpretariato* (Traducción e Interpretación) en los que pueden realizar sus estudios en lengua española. Asimismo, las universidades cuentan con un *Centro Linguistico di Ateneo* (Centro de Idiomas) en el que también se puede estudiar la lengua española.

Dejando de lado la formación reglada, existen innumerables academias que ofrecen cursos de español, al igual que una amplia presencia del Instituto Cervantes que cuenta con cuatro sedes en el país ofreciendo, entre otros cursos, formación para el profesorado de lengua española. Por último, Italia cuenta con una larga red de asociaciones de distinta índole donde el español está presente debiéndose destacar la AISPI (*Associazione Ispanisti Italiani*).

²³ Las traducciones propuestas para cada una de las divisiones de este periodo educativo son meramente informativas dado que, como se comprueba en la imagen, difícilmente encontrarán equivalencia plena con el sistema educativo español.

²⁴ La denominación de estos estudios varía en cada universidad en la que se imparten. Por consiguiente, hemos optado por nomenclaturas genéricas para situar la presencia del español en etapa universitaria.

5.4. La quimera del español frente al italiano

Las personas que hayan tenido relación con estas dos lenguas, probablemente hayan escuchado alguna vez que es muy fácil que un estudiante español aprenda italiano²⁵, y viceversa, debido a que son lenguas próximas. Sin embargo, existen diversos estudios (Bailini, 2016; Calvi, 1998; Carlucci y Díaz Ferrero, 2007; Marangon, 2009; Mininni, 2014; Solsona, 2016; Trovato, 2016) que destacan que la proximidad lingüística entre la lengua materna y la segunda lengua favorece la fosilización de estructuras o elementos lingüísticos de la L1 en la L2, y por ende, la correcta adquisición de la lengua extranjera puede ser más compleja en casos de proximidad lingüística que si la L1 fuese distante a la L2:

En el primer contacto con la nueva lengua predomina la transferencia positiva; luego los alumnos, desorientados por las falsas analogías, tienden a tomar las distancias de la L2, pero vuelve a manifestarse pronto la tendencia a trasladar incluso estructuras marcadas (Calvi, 2004, p. 4).

El español y el italiano comparten una raíz común, ya que provienen de la familia lingüística indoeuropea y dentro de estas, se enmarcan en las lenguas romances con origen en el latín. Por consiguiente, es indudable que compartirán diversas características. No obstante, la diferencia en la evolución histórica de ambos idiomas jugará un papel relevante a la hora de comprender la razón por la que una es el espejismo de la otra o en palabras de Calvi (2004, p. 9) la razón por la que existe la «posibilidad de percibir la L2 como variante de la L1». Por ello, según Marangon (2009, p. 188):

El discente tiene que desarrollar la capacidad de transformar lo que aparentemente resulta fácil de comprender, en una metodología rigurosa de aprendizaje, sin caer en el error común de dejarse guiar por el oído o por lo fácil, que irremediamente desarrolla una cadena de errores.

Podemos encontrarnos con diversos trabajos que señalan algunos problemas que surgen con estas dos lenguas en contacto en el aula de lenguas, como, por ejemplo, Alfano, Savy y Llisteri (2008), Artusi (2016), Borreguero Zuloaga (2014), Flores (2008), Galiñanes Gallén (2005), Matte Bon (2004), Núñez Román (2009 y 2014). No obstante, como bien apunta Matte Bon (2004, p. 2):

²⁵ Véase Załęska (2015) sobre métodos para enseñar italiano.

Es frecuente que las descripciones se queden en los aspectos más generales o en los tradicionalmente reconocidos como problemas: en el ámbito del léxico, suelen presentarse listas de falsos amigos, pero en pocas ocasiones se encuentran trabajo que ahonden en los diferentes matices de términos con usos muy próximos en los dos idiomas; en gramática, se describen las diferencias en los usos del subjuntivo y del condicional o las construcciones que conllevan diferencias en el uso de algunas preposiciones, por ejemplo, pero no otras cuestiones menos evidentes, como las diferencias en los usos de los demostrativos, el orden de las palabras, la organización del discurso, etc.

Desde la perspectiva léxica, pensemos por ejemplo en el verbo *salir* que en español indica ‘pasar de dentro afuera’ (DLE s.v. salir). Sin embargo, el verbo *salire* es un falso amigo total del verbo español pues en italiano significa *subir*. El verbo *salir* se traduciría por *uscire*. Este tipo de diferencias, una vez aclarada, se implementará sin mayor dificultad. Un obstáculo superior podría ser los verbos de cambio, dado que el español cuenta con siete, mientras que el italiano cuenta, casi exclusivamente, con el verbo *diventare*.²⁶

El verbo *ponerse* expresa principalmente un cambio que se realiza de manera involuntaria y que tiene un carácter puntual como por ejemplo, *ponerse enfermo* o *ponerse rojo*.

El verbo *quedarse* también expresa un cambio involuntario o, quizás sería mejor decir, imprevisto cuyos efectos se prolongan en el tiempo y además, tiene connotación negativa como por ejemplo, *quedarse ciego*.

El verbo *volverse* implica un cambio involuntario como consecuencia de un largo proceso, por ejemplo, *volverse un tema importante*.

Los verbos *convertirse en* y *transformarse en* se pueden considerar sinónimos y se emplean cuando el cambio es radical como cuando, en los cuentos, *la rana se convierte en un príncipe* si la princesa lo besa.

La expresión *llegar a ser* expresa un cambio voluntario que es el fruto del esfuerzo que ha realizado la persona en cuestión para alcanzar un objetivo como cuando indicamos que *Maria Skłodowska-Curie llegó a ser una de las científicas más importante de la historia*.

Por último, el verbo *hacerse* también expresa un cambio voluntario como consecuencia de un proceso y que suele asociarse con la ideología, la profesión o la edad como, por ejemplo, *hacerse médico*.

²⁶ El verbo *diventare* servirá principalmente para los verbos *volverse*, *convertirse en*, *transformarse en*, *hacerse*, *llegar a ser*, *quedarse*. Sin embargo, el verbo *ponerse*, dependiendo de la idea que se exprese, podrá emplear un solo verbo que exprese toda la idea: *ammalarsi* → *ponerse enfermo*.

Por consiguiente, el discente italiano tendrá dificultades para delimitar los matices de estos verbos al emplearlos en español porque los ejemplos aportados, se traducirían en italiano como: *diventare rosso*²⁷; *diventare cieco*; *diventare un argomento di peso*; *diventare un principe*; *Maria Skłodowska-Curie divenne una scienziata*; *diventare medico*. Igualmente, le resultará complicado comprender que *vicino* y *lontano* encuentran una doble traducción en *cerca/cercano* y *lejos/lejano*. Por tanto, confundirá el uso del adjetivo y del adverbio en español. Asimismo, un aspecto interesante y que también puede suponer un problema son los colores dado que:

Tanto el italiano como el español aprehenden el sistema cromático del mismo modo, es decir, tienen el mismo reparto de colores fundamentales; pero, como veremos a continuación, estos colores no presentan la misma simbología, lo que se demuestra por la falta de isomorfismo entre las locuciones, giros y frases hechas de las dos lenguas (Galiñanes Gallén, 2005, p. 2).

Fijémonos en la expresión *pasta in bianco* con la que denominan a un plato de pasta que no lleva ningún tipo de acompañamiento o condimento, es decir, es solo la pasta. En este caso, el uso del color blanco en esta expresión carece de sentido en español por lo que no podríamos decir “*pasta en blanco* o *pasta blanca*” para referirnos al concepto. Igualmente podríamos encontrarlos con distintos colores en ambas lenguas que expresan una misma imagen conceptual, por ejemplo, a la hora de hablar de la ira. La lengua española optará por emplear el color *rojo*, mientras que la lengua italiana empleará el color *nero* (negro) para referirse a la misma emoción.

No obstante, cabe mencionar un aspecto que resalta Matte Bon (2004, p. 4), es decir, los «hábitos nociofuncionales de los hablantes de ambos idiomas» como, por ejemplo, cuando en italiano se dice *ci sentiamo* al despedirse de una persona, mientras que en español no empleamos «nos oímos» (traducción literal), sino «nos hablamos» o «nos llamamos» (Matte Bon, 2004, p. 13).

Esta reflexión de Matte Bon coincide con la planteada por Robles Garrote (2016, p. 333) quien declara que «las divergencias a nivel discursivo y pragmático entre las dos lenguas a menudo no se localizan en las estructuras, sino en la frecuencia de uso de las mismas». En relación con la frecuencia de uso, pensemos, por ejemplo, en las perífrasis verbales. Las estructuras perifrásticas en español son muy amplias en comparación con otras lenguas como el

²⁷ ‘Ponerse rojo’ también podría traducirse como *arrossire*.

italiano, que cuenta con un número reducido y que, en su mayoría, se forman con el infinitivo. Una diferencia notable con respecto al español que tiene en su haber numerosas estructuras con gerundio, así como con participio.

Las perífrasis más frecuentes²⁸ en italiano son: *avere da* + infinitivo; *stare per* + infinitivo; *essere sul punto di* + infinitivo; *cominciare a* + infinitivo; *scoppiar a* + infinitivo; *mettersi a* + infinitivo; *continuare a* + infinitivo; *finire di* + infinitivo; *stare* + gerundio; *andare / venire* + gerundio; *andare* + participio pasivo. No podemos dejar de mencionar las estructuras con verbos modales: *dovere* + infinitivo y *potere* + infinitivo.

En español, nos encontramos con una amplia lista²⁹ de perífrasis verbales. No obstante, como bien señala Gómez Torrego (1999, p. 3335): «el fenómeno perifrástico tiene carácter gradual» lo cual conlleva a que «los estudiosos del tema no se pongan de acuerdo en el número de perífrasis en español».

La principal distinción en la que los estudiosos coinciden es la de distinguir entre *perífrasis modales* y *perífrasis aspectuales*.

Las perífrasis modales suele expresar obligación, probabilidad, posibilidad, capacidad y características afines. Dentro de este grupo, se encuentran principalmente las perífrasis formadas por los verbos *deber*, *deber de*, *tener que*, *haber de*, *haber que* y *poder*, seguidos de la forma impersonal de infinitivo. Al confrontarlas con las indicadas en lengua italiana, comprobamos que *dovere*, seguido de infinitivo, servirá para expresar las ideas tras *deber*, *tener que*, *haber de*, mientras que *avere da* encontrará proximidad semántica en *deber de*. Sin embargo, *haber que* encuentra puntos comunes con estructuras introducidas por el verbo *bisognare* y la secuencia *essere da* seguida de infinitivo. El verbo *poder*, en estructura perifrástica, emplea su análogo en lengua italiana: *potere*.

Por consiguiente, la principal dificultad radicará en comprender la significación tras cada verbo “correspondiente” con *dovere*. Carrera Díaz (2012 [1997], p. 409) señala que *deber* se usará para indicar obligación o necesidad desde el punto de vista del emisor (*debemos trabajar más*), mientras que

²⁸ Nos hemos servido de las perífrasis que recoge Massimo Cerruti (2011) en su artículo para la Enciclopedia Treccani y que puede consultarse en la siguiente dirección URL: [https://www.treccani.it/enciclopedia/strutture-perifrastiche_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/strutture-perifrastiche_(Enciclopedia-dell'Italiano)/) [Consultado: 15/11/2022].

²⁹ Las perífrasis que mencionamos se encuentran recogidas en la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2010) de la Real Academia Española. No obstante, damos cuenta solo de alguna de ellas. La lista es más amplia dado que recoge también algunas variantes que se producen en los países hispanoamericanos.

tener que, marcará la obligación por una situación externa (*tienes que hacer los deberes*). Por otro lado, *haber de* se emplea más habitualmente de manera escrita y tiene un tono más culto (*hemos de irnos*).

Con respecto a las perífrasis aspectuales, su clasificación³⁰ no es tan evidente debido a que algunas estructuras pueden expresar distinta aspectualidad según el contexto, como así sucede con la expresión *ir a + infinitivo*, que puede expresar temporalidad o aspectualidad (Gómez Torrego, 1999, p. 3365).

Entre las perífrasis aspectuales nos encontramos con *empezar/comenzar a*, *ponerse a*, *echar a*, *echarse a*, *romper a*, *estar a punto de*, *volver a*, *soler*, *acabar/terminar de*, *dejar de*, que van seguidas de la forma impersonal de infinitivo; *estar*, *venir*, *andar*, *llevar*, *seguir*, *continuar*, seguidas de la forma impersonal de gerundio y *estar*, *tener*, *llevar*, *quedar* seguidas de la forma impersonal de participio.

A simple vista, se podrían identificar posibles correspondencias entre la lengua española y la lengua italiana como *acabar de* y *finire di*, ambos seguidos de infinitivo, o *estar* y *stare* seguidos de gerundio. No obstante, junto con otras estructuras frecuentemente empleadas en español (*ir a + infinitivo*, *soler + infinitivo*, *quedar + participio*), estas perífrasis nos servirán de ejemplo para entender la idea de espejismo que da título a este apartado.

Empecemos por aquellas estructuras perifrásticas que se forman con el infinitivo. La estructura *ir a*, de acuerdo con Carrera Díaz (2012 [1997], p. 403), puede emplearse por ejemplo, con valor futuro (*va a llover* → *pioverà*); con valor pasado (*iba a llamarte cuando me caí* → *ero sul punto di chiamarti quando sono caduta*); para un propósito (*voy a contárselo a tu madre* → *lo racconterò a tua madre*). En esta pequeña muestra de alguno de sus usos, comprobamos que el italiano recurrirá o a otras perífrasis (*essere sul punto di + infinitivo*) o bien, empleará el verbo que semánticamente más se aproxime a la idea que expresa la perífrasis en español. Por otro lado, el verbo *soler*, que indica la frecuencia o el hábito, encontrará su matiz semántico con estructuras como *essere solito* o *di solito*: *suelo ir al cine con mi hermano* → *vado di solito al cinema con mio fratello*. No obstante, si analizamos las estructuras *acabar de* y *finire di*, comprobamos que tampoco hay equivalencias exactas entre ambos. Un ejemplo sería cuando queremos indicar una acción concluida justo antes de anunciarla (*Jorge acaba de llegar a casa de sus padres* → *Jorge è appena arrivato dai suoi*). La perífrasis *acabar de + infinitivo* deriva en la estructura italiana *essere appena + participio* para expresar este sentido. Otro

³⁰ Véase Zieliński (2014) para profundizar en este tema.

ejemplo sería en las oraciones negativas del tipo: *no acabo de entender qué ha pasado* → *non riesco a capire cosa sia successo*. En estos dos ejemplos no podremos sustituir la perífrasis española por la italiana *finire di* + infinitivo.

Si pasamos al uso de las perífrasis con gerundio, nos encontramos, por ejemplo, que en español podemos emplear el verbo *estar* y su cognado italiano *stare*, que, intrínsecamente, posee el matiz de progresión de una acción (Cerruti, 2011). No obstante, habrá ocasiones en las que será necesario reformular la perífrasis española para obtener el mismo sentido en italiano (Trovato, 2018, p. 28), como por ejemplo: *Lucas, no habrás estado estudiando toda la noche, ¿verdad?* → *Lucas, non avrai studiato per tutta la notte, vero?* Comprobamos que necesitamos, en este caso, emplear el *passato remoto* para trasladar la misma idea expresada con la perífrasis *estar* + gerundio.

Asimismo, un caso análogo sucede con la perífrasis *quedar* + participio. El verbo *quedar* puede encontrar proximidad semántica en el verbo italiano *rimanere*. No obstante, en ocasiones no será la elección más adecuada para trasladar la idea: *Ya ha quedado resuelto el problema del móvil* → *Finalmente è stato risolto il problema con il cellulare*. Vemos que el verbo que se emplea en esta ocasión es *essere*.

Sin embargo, no todos los elementos contrastivos tienen que relacionarse con el léxico o la gramática. La fonética también es relevante porque como señala Calvi (2004, p. 9): «es mucho más fácil que un italiano perciba como variante de la L1 el español que otra lengua romance como el francés, comprensible en su forma escrita pero más alejada en la expresión oral». De ahí, que exista esa idea generalizada de que la lengua española es fácil de adquirir para un italófono.

En consecuencia, será crucial, por un lado, plantear «tareas de comprensión, y potenciar los mecanismos espontáneos de confrontación entre la L1 y la L2, convirtiéndolos en reflexión contrastiva explícita» (Calvi, 1998, p. 355). Por otro lado, el profesor guiará al aprendiente para que desarrolle esas estrategias necesarias para así evitar la transferencia dado que «la mancata tempestiva identificazione dei problemi generati dalla insidiosa prossimità dello spagnolo in rapporto all'italiano origina lacune che si cristallizzano nel tempo impediendo la graduale corretta acquisizione della L2»³¹ (Mininni, 2014, p. 128).

³¹ No identificar los problemas generados por la falsa proximidad entre el español y el italiano origina lagunas que se fosilizan en el tiempo y que impiden la adquisición gradual y correcta de la L2 [traducción propia].

Por ello, el enfoque contrastivo mediante el uso de la traducción o la interpretación como herramientas didácticas puede favorecer la adquisición de la lengua. Calvi ya apuntó el papel de la L1 en la adquisición del español como lengua extranjera y dónde radicaban los problemas de los italianos cuando estudian español:

En ámbito didáctico, la pretensión de desterrar del aula la L1 del estudiante se reveló inviable, sobre todo en el caso de fuertes afinidades con la L2; por otra parte, los manuales confeccionados según criterios estructuralistas para el aprendizaje del español LE resultaban demasiado sencillos y aburridos para los italianos: la primacía de la lengua sobre el habla, de la fonología frente a la fonética, hacía que se pasaran por alto las divergencias sutiles que se dan en niveles más profundos de análisis (por ejemplo, en las realizaciones fonéticas) (2004, p. 3).

Estamos de acuerdo en que la adquisición del español por parte de itálofonos necesita de un mayor número de estudios que, además, se concentren en aquellos aspectos difícilmente perceptibles para evitar la transferencia negativa entre ambas lenguas.

5.5. La presencia del español en las aulas polacas

Al igual que ya hicimos con el sistema educativo italiano (cfr. 5.3.), consideramos pertinente introducir brevemente el actual sistema educativo polaco (tabla 9), el cual está vigente desde el año 2016³².

Tabla 9: Sistema educativo polaco basado en Eurydice

Żłobek			Przedszkole				Szkoła Podstawowa									Szkoła Średnia				TM
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	

Como sucede en Italia, los polacos acabarán sus estudios no universitarios con 19 años. Además, la distribución³³ es más dispar que la italiana con respecto a España, pues la *Szkoła Podstawowa* (Educación primaria) finaliza con 15 años, una edad con la que un estudiante en España está prácticamente acabando la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Sin embargo, en Polonia,

³² <https://eurydice.org.pl/krotka-informacja-o-polskim-systemie-edukacji/> [Consultado: 28/08/2022].

³³ Como ya hicimos con el sistema educativo italiano, las traducciones al español que presentamos son meramente informativas y no un producto de estudio de equivalencias.

esta segunda etapa de estudios, *Szkoła Średnia* (lit. Escuela media), la realizan con unos 15–16 años y la acaban con 19, antes de ingresar en la universidad. En esta etapa pueden realizar estudios equivalentes a bachillerato en un *Liceum Ogólnokształcące* o bien, análogos a la formación profesional en un *Technikum*.

La presencia de la lengua española también va en aumento en Polonia. Según datos recogidos por Murcia Soriano y Aguirre Pla-Giribert (2021), desde el año 2001 al 2019, la lengua española es una de las más demandadas junto al inglés y sin embargo, idiomas como el alemán o el ruso han sufrido un descenso en el interés de los estudiantes. Asimismo, en el curso académico 2019–2020 se ha contabilizado la existencia de 12 secciones bilingües en el país, además de ejecutarse, desde el año 2004, el programa Europrof cuya finalidad es formar en la enseñanza del español como lengua extranjera a profesores polacos de otras especialidades.

Igualmente, el español cuenta con una fuerte presencia en los estudios universitarios polacos ya que podemos aprender el idioma tanto en estudios de Filología Hispánica como de Lingüística Aplicada, sin olvidarnos de la posibilidad de estudiar el idioma en otras carreras.

La presencia del español en el país, además, queda reforzada no solo por los intercambios comerciales, sino por la presencia de dos Institutos Cervantes, en Varsovia y Cracovia, la apertura de una sede de la UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia), así como la importante presencia de la *Polskie Stowarzyszenie Hiszpanistów* (Asociación Polaca de Hispanistas) que empezó su andadura en el año 1985.

5.6. La (dis)paridad del español y el polaco

La lengua polaca y la lengua española forman parte de las lenguas indoeuropeas, si bien el polaco está considerada una lengua eslava, mientras que el español es una lengua romance.

Así como ya hicimos con la lengua italiana, vamos a ofrecer, a título ilustrativo, algunos aspectos lingüísticos comparativos entre la lengua polaca y la española. Dado que el objeto del presente trabajo no es realizar un estudio exhaustivo de las lenguas sobre las que trata, recomendamos encarecidamente la lectura de la obra de Władysław Nowikow (2017), *Gramática contrastiva español-polaco*, para profundizar en las diferencias y semejanzas entre ambos idiomas o la obra de Janusz Pawlik (2001).

No obstante, existen numerosos estudios contrastivos que sirven para dibujar un amplio panorama lingüístico entre el polaco y el español como por ejemplo: Baran (2018), Bień (2019), Gaszyńska-Magiera (2014), Kasperska

(2019), Mańczak (1956, 1989), Perlin (2005), Stala (2009), Trybisz (2016), Was (2000), Wilk-Racięska (2020), Zieliński (2023).

La lengua polaca, a diferencia del español, es una lengua flexiva, eso quiere decir, que dependiendo de la función que tenga una palabra en la oración se declinará atendiendo, además, al género y número de la palabra.

En polaco nos encontramos con siete casos³⁴: nominativo (*mianownik*), acusativo (*biernik*), genitivo (*dopełniacz*), dativo (*celownik*), instrumental (*narzędnik*), locativo (*miejsownik*) y vocativo (*wołacz*). Este elemento es relevante en la enseñanza-aprendizaje del español porque la función que ejerce cada caso en polaco, deriva en el empleo de otros elementos en español. Pensemos por ejemplo en el nominativo (*mianownik*) al que le corresponden, principalmente, dos funciones: sujeto de la oración o atributo en oraciones con predicado nominal. Al trasladar este elemento al español, especialmente como sujeto de la oración, en muchas situaciones haremos uso del artículo, ya sea determinado o indeterminado como comprobamos en este ejemplo extraído de la página 10 de *Mikołajek. Nowy rok szkolny* de René Goscinny y Jean-Jacques Sempé: *Sprzedawca w sklepie był bardzo miły* → *El dependiente de la tienda fue muy amable* (traducción propia). El artículo no existe en la gramática polaca y es complejo de adquirir para el estudiante polaco. Además, como afirma Zimny (2014, p. 4):

[...] el idioma polaco carece del artículo, por tanto es un elemento desconocido y sin equivalente literal. La gran complejidad que presenta la cuestión del artículo español y sus sutiles matices requiere que, para ser comprendido y empleado correctamente, en muchos casos, los aprendices tienen que poseer un alto conocimiento del idioma.

No obstante, no será el único caso polaco que supondrá un problema cuando queramos trasladar la idea en español. El genitivo (*dopełniacz*) tiene varios usos en polaco: (1) puede indicar posesión, (2) puede ejercer una función partitiva, (3) se emplea para pasar oraciones afirmativas de acusativo en oraciones negativas o (4) como complemento circunstancial. Se trata de un aproximación limitada con respecto a todas las funciones que puede tener este caso. El genitivo puede ser un obstáculo para el aprendiente de español, pues este idioma, en determinadas circunstancias, necesitará emplear, por ejemplo,

³⁴ Para un estudio contrastivo profundo sobre los casos polacos, véase Bańko (2007), Nagórko (2007), Zieliński (2017), así como Brzozowska-Zburzyńska (2019) sobre el uso de estos con entidades temporales. Con objeto de analizar algunos usos desde una perspectiva traductológica, no hemos tomado como referencia todos los casos ni todos los usos de los casos que exponemos, pues somos conscientes de que la complejidad tras ellos es mayor que la expuesta.

alguna preposición para cumplir con la misma función: *butelka wody* → *botella de agua*. Igualmente, este caso se emplea con determinados verbos como, por ejemplo, *bać się* (tener miedo): *boję się osy* → *tengo miedo de las avispas*. Habitualmente, la regencia preposicional de los verbos suele ser compleja de adquirir para los estudiantes. En general, las preposiciones son un elemento lingüístico difícil de adquirir en cualquier idioma porque funcionan de distinta manera. Waluch-de la torre (2014) recoge estas dificultades en su trabajo en el cual recalca varias clasificaciones. Considerando la finalidad del presente trabajo y, específicamente, el de este apartado, procedemos simplemente a enumerar las preposiciones: *bez* (sin), *dla* (para), *do* (a), *koło* (al lado), *ku* (hacia), *między* (entre), *na* (a), *nad* (a), *naprzeciw* (enfrente), *o* (sobre), *obok* (junto), *od* (de), *oprócz* (excepto), *po* (por), *pod* (debajo de), *podczas* (durante), *poza* (fuera de), *przeciw* (contra), *przed* (delante de), *przez* (a través de), *przy* (junto a), *u* (en), *w* (en), *wbrew* (contra), *według* (según), *wewnątrz* (dentro de), *wśród* (entre), *z* (con), *za* (detrás) y *zza* (desde detrás de).

Cada una de ellas rige distintos casos y su uso no siempre corresponderá con el empleo de preposiciones en español o con la correspondencia inicial que pudiera tener dicha preposición en español. Por este motivo, no hemos indicado todos los significados que podrían tener en esta lengua. Fijémonos por ejemplo en la frase *Po trzech dniach wróciłam do domu* → *Regresé a casa tras tres días*. La preposición *po* que hemos indicado que significa *por*, en este caso se correspondería con *tras*, *al cabo de* o expresiones similares que delimitan en el tiempo. Sin embargo, en la frase *Idę po mleko* → *Voy por leche*, sí empleará la preposición *por* dado que en la oración *po* indica finalidad.

Asimismo, existen divergencias en las regencias preposicionales de verbos como es el caso de *rozwozić się z* → *divorciarse de*. En polaco se emplea la preposición *z* que habitualmente se emplea para indicar compañía, y por tanto, es habitual que encuentre su equivalente en la preposición *con*. Sucede pues, que, con frecuencia, el aprendiente polaco traducirá la expresión como **divorciarse con*. Por consiguiente, al discente polaco le resultará complejo asimilar el uso de las preposiciones españolas. La problemática no radica exclusivamente en los elementos que acabamos de comentar, ya que algunas de estas preposiciones funcionan como prefijos que se añaden al verbo dando lugar a que se produzca un cambio en el aspecto verbal³⁵ y además, a que modifiquen su valor semántico.³⁶

³⁵ Véase Dobrowolska (2005), Wilk-Racińska (2004, 2020).

³⁶ Véase Grzegorzczkowska, Laskowski y Wróbla (1999) para profundizar en el tema.

La lengua polaca agrupa la mayoría de los verbos en dos grandes grupos: perfectivo (*aspekt dokonany*) e imperfectivo (*aspekt niedokonany*).³⁷

Los llamados *verbos imperfectivos* se caracterizan por expresar que la acción del verbo todavía no ha terminado o no hay resultado, que la acción dura en el tiempo o que la acción es habitual. Por ello, suelen ir acompañados por marcadores como *zawsze* (siempre), *codziennie* (cada día), *często* (a menudo), *zwykle* (normalmente), *nigdy nie* (nunca), *rzadko* (raramente), *na tydzień* (por semana), *w każdy wtorek* (cada martes), *co miesiąc* (cada mes), entre otros (Dembińska et al., 2021, p. 107).

Por otro lado, los verbos perfectivos indican que la acción ha concluido o hay un resultado, que la acción es puntual o que la acción es única. Al igual que los imperfectivos, el aspecto perfectivo lleva asociados marcadores como *już* (ya), *wreszcie* (por fin), *w końcu* (finalmente), *nagle* (de repente), *natychmiast* (inmediatamente), por mencionar algunos (Dembińska et al., 202, p. 107).

La formación del aspecto perfectivo (Narebska, 2018; Nowikow, 2017; Wilk, 2004) se realiza: a) añadiendo un prefijo al verbo (*kończyć/skończyć* → terminar); b) acortando el verbo o presentando alguna alternancia (*spotykać się/spotkać się* → quedar, reunirse); c) presentando formas irregulares (*oglądać/obejrzeć* → ver). Debido a esta dualidad, el verbo polaco suele presentarse con dos infinitivos, mientras que en español ambos se representarían con uno como podemos observar.

Asimismo, estamos de acuerdo con Nowikow cuando declara que «los recursos de su expresión no son gramaticales (flexión) sino léxicos (derivación)» (2017, p. 158). Esta afirmación quizás se perciba más claramente en los casos de formación del aspecto perfectivo por prefijación, dado que estos modifican el valor semántico³⁸ del verbo. De acuerdo con Presa (2008, p. 265–273) estos prefijos serían:

Do-: para expresar la idea de que una acción se ha realizado completamente (*doczytać*: leer hasta el final) o se ha conseguido (*dojechać*: llegar al destino);³⁹

Na-: para expresar que se ha realizado una acción de manera excesiva (*napracować się*: trabajar mucho);⁴⁰

³⁷ Para una perspectiva diferente véase Perlin (2005).

³⁸ Véase la obra de Grzegorzycykowa, Laskowski y Wróbla (1999) para profundizar en el tema.

³⁹ <https://sjp.pwn.pl/szukaj/do.html> [Consultado: 29/08/2022].

⁴⁰ <https://sjp.pwn.pl/szukaj/na.html> [Consultado: 29/08/2022].

Nad-: para indicar aproximación (*nadchodzić*: acercarse); que algo se encuentra fase inicial, así como para indicar el aumento o la disminución de algo;⁴¹

O-/Ob-: para indicar la separación de un elemento (*obciąć*: cortar); para indicar que se lleva algo hacia abajo o hacia atrás; para indicar transferencia (*okraść*: robar); para indicar que algo abarca por varios lados (*ogrodzić*: cercar);⁴²

Od-: para indicar lo contrario a lo que indica otro verbo (*odciążyc*: aliviar); para indicar una acción aumentada (*odkarmić*: cebar); para indicar separación (*odkroić*: cortar); para indicar que se sigue un patrón (*odrysować*: calcar); para indicar que algo vuelve a su estado original (*odbudować*: reconstruir); para responder a una acción (*odkłonić się*: devolver un saludo);⁴³

Po-: para indicar que se realiza una acción de manera breve (*poczytać*: leer un poco); para indicar la realización de una acción con un solo acto (*pocałować*: besar);⁴⁴

Pod-: para indicar un movimiento que va de abajo a arriba (*podskoczyć*: saltar); para indicar algo que se realiza en la parte inferior (*popisać*: firmar); para indicar que se aproxima a un punto (*podbiec*: acercarse corriendo); para indicar una acción que se realiza de manera oculta (*posłuchać*: escuchar a escondidas);⁴⁵

Prze-: para indicar que se va a través de algo (*przebiec*: atravesar corriendo); para señalar un cambio de lugar (*przenieść*: trasladar); para indicar una mezcla de objetos (*przepleść*: entrelazar); para indicar que se ha hecho algo mal (*przejeździć się*: cometer un lapsus lingüístico); para indicar la etapa final de una acción (*przezczytać*: leer completamente); para indicar el exceso de una acción (*przekarmić*: sobrealimentar);⁴⁶

Przed-: para indicar una acción que se realiza ante otras personas (*przedstawić*: presentar);⁴⁷

Przy-: para indicar la aproximación espacial (*przybiec*: acercarse corriendo); para indicar que dos elementos se unen por medio de una acción (*przybić*:

⁴¹ <https://sjp.pwn.pl/szukaj/nad-.html> [Consultado: 29/08/2022].

⁴² <https://sjp.pwn.pl/szukaj/o-.html> [Consultado: 29/08/2022]; <https://sjp.pwn.pl/szukaj/ob-.html> [Consultado: 29/08/2022].

⁴³ <https://sjp.pwn.pl/szukaj/od-.html> [Consultado: 29/08/2022].

⁴⁴ <https://sjp.pwn.pl/szukaj/po-.html> [Consultado: 29/08/2022].

⁴⁵ <https://sjp.pwn.pl/szukaj/pod-.html> [Consultado: 30/08/2022].

⁴⁶ <https://sjp.pwn.pl/szukaj/prze-.html> [Consultado: 30/08/2022].

⁴⁷ <https://sjp.pwn.pl/szukaj/przed-.html> [Consultado: 30/08/2022].

clavar); para indicar que una acción se realiza parcialmente (*przyciemniać*: sombrear); para indicar que se acompaña con la acción (*przyśpiewywać*: cantar mientras se hace algo);⁴⁸

Roz-: para indicar disgregación en el movimiento espacial (*rozbiec się*: dispersarse); para indicar división (*rozdwoić*: dividir en dos partes); para indicar que algo se reparte (*rozdać*: distribuir); para indicar que se vuelve al estado inicial (*rozplątać*: desatar); para indicar que algo aumento de magnitud (*rozbudować*: extender); para indicar una acción inicial que va en aumento (*rozgniewać się*: enfadarse);⁴⁹

U-: para indicar que se ha llevado a cabo una acción (*ugotować*: cocinar); para indicar distanciamiento (*ujechać*: recorrer); para indicar una reducción (*uciąć*: cortar); para indicar que se realiza una acción a pesar de la incomodidad o los obstáculos (*usiedzieć*: sentarse);⁵⁰

W-/We-: para indicar que algo se introduce (*wpychać*: meter dentro); para indicar que se envuelve un objeto que queda dentro (*włożyć*: ponerse una prenda de ropa concreta); para indicar un movimiento que va de abajo a arriba (*wbiec*: subir corriendo); para intensificar una acción (*wczytać się*: leer con atención);⁵¹

Wy-: para indicar un movimiento desde el interior hacia el exterior (*wychodzić*: salir); para indicar que se ha conseguido un objetivo tras agotar todas las posibilidades (*wybitać*: obtener a fuerza de súplicas); para indicar un estado de extenuación (*wybiegać się*: correr hasta agotarse);⁵²

Z-/Ze-: para indicar que una acción ha concluido (*zjeść*: comer); para indicar que algo se elimina o se aleja (*zmyć*: lavar);⁵³

Za-: para indicar el efecto intenso de una acción (*zamrażać*: congelar); para indicar el inicio de una acción (*zachorować*: enfermar); para indicar que se coloca algo dentro (*zagrzebać*: enterrar).⁵⁴

A primera vista, se podría llegar a la conclusión de que basta con encontrar las posibles correspondencias verbales en español, pero como hemos visto con algunos ejemplos, en muchas ocasiones necesitamos que el verbo esté acompañado por un complemento. En determinadas traducciones, por

⁴⁸ <https://sjp.pwn.pl/szukaj/przy-.html> [Consultado: 30/08/2022].

⁴⁹ <https://sjp.pwn.pl/szukaj/roz-.html> [Consultado: 30/08/2022].

⁵⁰ <https://sjp.pwn.pl/szukaj/u-.html> [Consultado: 30/08/2022].

⁵¹ <https://sjp.pwn.pl/szukaj/w-.html> [Consultado: 30/08/2022].

⁵² <https://sjp.pwn.pl/szukaj/wy-.html> [Consultado: 30/08/2022].

⁵³ <https://sjp.pwn.pl/szukaj/z-.html> [Consultado: 30/08/2022].

⁵⁴ <https://sjp.pwn.pl/szukaj/za-.html> [Consultado: 30/08/2022].

sus propias características, puede que tengamos que sacrificar el matiz que en polaco queda representado mediante un único verbo.

No obstante, el aspecto verbal, principalmente, afecta en el modo de percibir la acción del verbo con respecto a la duración como hemos indicado. Esta particularidad influye en el estudiante a la hora de emplear los tiempos pasados en español, debido a que el sistema verbal polaco es un sistema más simplificado con respecto al español lo que no implica que esté exento de dificultad:

En el español los alumnos polacohablantes confunden frecuentemente tanto el aspecto perfectivo polaco con los pretéritos indefinido y perfecto como el aspecto imperfectivo con el pretérito imperfecto, vistas sus semejanzas ocasionales. Ello se debe a numerosas gramáticas que o bien confunden los nombres de tiempo y aspecto, o no los distinguen apropiadamente (Pawlik, 1995, p. 143).

Los tiempos verbales⁵⁵ en polaco, a diferencia del español, son tres:⁵⁶ *czas terażniejszy* (presente), *czas przeszły* (pasado) y *czas przyszły* (futuro). A lo que hay que añadir las construcciones del *tryb przypuszczający* (modo hipotético⁵⁷) y del *tryb rozkazujący* (imperativo).

La función del tiempo verbal presente en polaco es análoga a la lengua española. Desde una perspectiva más general, el pasado en polaco cuenta con un tiempo pretérito, mientras que el español cuenta con el imperfecto, perfecto, indefinido y pluscuamperfecto. Esta divergencia verbal para expresar las acciones pasadas conlleva una gran dificultad para comprender los usos específicos que tienen los tiempos en pretérito de la lengua española. Esto no se debe solo al hecho de que exista esta disparidad en la distribución de los tiempos verbales, sino que, como hemos apuntado unas líneas atrás, también entra en acción el aspecto verbal.

Desde una perspectiva más específica, el pretérito polaco sirve para formar el tiempo verbal condicional⁵⁸, ya que se toma como base la raíz de la

⁵⁵ Véase los trabajos de Ciszewska (2008) sobre el futuro, Niestorowicz (2016) sobre el futuro y el condicional, Perlin (2004) sobre el presente.

⁵⁶ Quisiéramos mencionar que, de manera residual, podemos localizar también el pretérito pluscuamperfecto (*czas zaprzeszły*) (Encyklopedia PWN, s.v., *czas zaprzeszły*).

⁵⁷ Recomendamos la lectura de los capítulos *Modos verbales* y *Tiempos verbales* de Nowikow (2017), así como de la obra de Pamies Bertrán y Nowikow (2015) debido a la complejidad para establecer nexos en la formación del periodo hipotético en polaco y en español.

⁵⁸ También denominado *potencial* o *pospretérito*. Hemos optado por usar el término *condicional* por su uso habitual en la enseñanza de lenguas. De todos modos, para profundizar en el tema, volvemos a recomendar la lectura de Nowikow (2017).

conjugación en pasado del verbo al que se le añaden los sufijos que marcan la condicionalidad (Narębska, 2018, p. 141). Asimismo, también podrá emplearse para confeccionar estructuras de futuro. El futuro en polaco puede representarse, por ejemplo, mediante el uso de verbos perfectivos, así como a través de una estructura compuesta por el verbo *być* (ser/estar) en futuro seguido de un verbo imperfectivo en pasado (Narębska, 2018, p. 139). En este caso, solo se empleará la tercera persona del verbo imperfectivo (por ejemplo, *pisać*) en su forma masculina (*pisał*), femenina (*pisała*) o neutra (*pisało*) de acuerdo con el género, y el número, del sujeto que realiza la acción: *będe pisał* → yo escribiré (hombre); *będe pisała* → yo escribiré (mujer).

No obstante, su utilidad no acaba en el modo indicativo, ya que también se emplea como una de las estructuras que pueden dar como resultado el modo subjuntivo.⁵⁹ Esta estructura va precedida por *żeby*, que habrá que modificar igualmente, dependiendo de quién sea el sujeto de la acción, mientras que el verbo, en cualquier caso, permanecerá en tercera persona (Narębska, 2018, p. 140). Al igual que cuando se forma el futuro, en esta estructura el verbo en pasado tendrá que modificarse de acuerdo al género del sujeto, pero no por la persona verbal.

Por último, quisiéramos detenernos en otro elemento relacionado con el aspecto del verbo y con las preposiciones como son los verbos de movimiento. La lengua española toma como punto de referencia el trayecto o el destino por el que realiza ese desplazamientos, sin embargo, la lengua polaca prioriza el modo en el que uno se desplaza (Tatoj, 2009, p. 105). De ahí que cuando en español pensamos en el verbo *ir*, nos encontremos en polaco, por ejemplo, con las siguientes dualidades: *iść/pójść* vs *chodzić* (ir a pie) y *jechać/pojechać* vs *jeździć* (ir en un medio de transporte terrestre). A su vez, la diferencia entre las dos opciones de imperfectivo de ambos grupos es la frecuencia con la que se realiza la acción. Por tanto, las parejas verbales *iść/pójść* y *jechać/pojechać* implicarán una acción puntual, mientras que los verbos *chodzić* y *jeździć* se emplean para un hablar de un acto habitual.

Con esta breve introducción, y conociendo las diferencias generales de la aspectualidad verbal en polaco, cabría esperar que no existiese una mayor complicación. No obstante, para expresar la idea de *llevar*,⁶⁰ *llegar*, *venir* también

⁵⁹ Las estructuras polacas que reflejan las funciones del subjuntivo español son variadas. Sobre este tema, recomendamos nuevamente la lectura de Pamies Bertrán y Nowikow (2015).

⁶⁰ También podemos encontrar los verbos *nieść/zanieść* vs *nosić* (llevar sin tener que usar un medio de transporte) y *wieźć/zawieźć* vs *wozić* (llevar en un medio de transporte) (Presa González, 2008, p. 275).

tendremos como base estos verbos los cuales modificaremos mediante prefijación (fig. 5) lo que hace que el verbo base tenga un nuevo matiz léxico⁶¹.

IŚĆ	CHODZIĆ	JECHAĆ	JEŹDZIĆ
wejść	wchodzić	wjechać	wjeżdżać
wyść	wychodzić	wyjechać	wyjeżdżać
dość	dochodzić	dojechać	dojeżdżać
prześć	przechodzić	przejechać	przejeżdżać
obeść	obchodzić	objechać	objeżdżać
ześć	schodzić	zjechać	zjeżdżać
odeść	odchodzić	odjechać	odjeżdżać
podeść	podchodzić	podjechać	podjeżdżać
przyść	przychodzić	przyjechać	przyjeżdżać
roześć	rozchodzić się	rozjechać	rozjeżdżać się
nadeść	nadchodzić	nadjechać	nadjeżdżać

Figura 5: Esquema de la derivación de algunos verbos de movimientos polacos.

Tomemos como modelo el verbo *chodzić* y los matices de significación que tienen los verbos que derivan de él:

Wchodzić:⁶² ‘entrar en un lugar’ o ‘subir’.

Wychodzić:⁶³ ‘salir de un lugar’.

Dochodzić:⁶⁴ ‘llegar a pie’.

Przechodzić:⁶⁵ ‘cruzar o atravesar’.

Obchodzić:⁶⁶ ‘rodear’.

Schodzić:⁶⁷ ‘bajar a pie’.

Odchodzić:⁶⁸ ‘alejarse de un lugar a pie’.

Podchodzić:⁶⁹ ‘acercarse a una persona, lugar o animal mientras se camina’.

Przychodzić:⁷⁰ ‘llegar a un lugar para realizar una actividad’.

Rozchodzić się:⁷¹ ‘alejarse de un lugar en diferentes direcciones’.

⁶¹ Cabe aclarar que la lista, aún bastante completa, no es exhaustiva. Solo hemos proporcionado algunos de los más característicos de cada grupo.

⁶² https://wsjp.pl/haslo/do_druku/25957/wchodzić [Consultado: 29/08/2022].

⁶³ https://wsjp.pl/haslo/do_druku/3331/wychodzić [Consultado: 29/08/2022].

⁶⁴ https://wsjp.pl/haslo/do_druku/28340/dochodzić [Consultado: 29/08/2022].

⁶⁵ https://wsjp.pl/haslo/do_druku/37944/przechodzić [Consultado: 29/08/2022].

⁶⁶ https://wsjp.pl/haslo/do_druku/37158/obchodzić [Consultado: 29/08/2022].

⁶⁷ https://wsjp.pl/haslo/do_druku/37958/schodzić [Consultado: 29/08/2022].

⁶⁸ https://wsjp.pl/haslo/do_druku/37932/odchodzić [Consultado: 29/08/2022].

⁶⁹ https://wsjp.pl/haslo/do_druku/37317/podchodzić [Consultado: 29/08/2022].

⁷⁰ https://wsjp.pl/haslo/do_druku/18278/przychodzić [Consultado: 29/08/2022].

⁷¹ <https://wsjp.pl/haslo/podglad/37950/rozchodzić-się> [Consultado: 29/08/2022].

*Nadchodzić:*⁷² ‘aproximarse o acercarse’

En relación con la idea ya expuesta en este mismo apartado, la traducción de estos verbos al español puede acarrear una pérdida en el matiz exacto o la necesidad de adaptar el mensaje para que no se pierda la totalidad del significado.

Con esta pequeña muestra de los puntos coincidentes y divergentes entre ambas lenguas queremos poner de manifiesto algunas de las dificultades con las que se encuentra el estudiante polaco cuando aprende español, así como los problemas de traducción a los que podemos enfrentarnos entre estos idiomas.

⁷² https://wsjp.pl/haslo/do_druku/36085/nadchodzic [Consultado: 29/08/2022].

6. De vuelta con los lenguajes de especialidad

6.1. ¿Qué son los lenguajes de especialidad?

Para determinados idiomas, como el español, es imprescindible entender la dualidad *lengua vs lenguaje*, ya que en ocasiones podremos ver que se hace referencia a las *lenguas especiales, lenguajes especializados, lenguajes de especialidad, lenguajes sectoriales*, entre otros. Este problema no surge en idiomas como el inglés que cuenta con un único término *language* para englobar ambos conceptos.

Fue Saussure, con su obra *Curso de Lingüística General*, quien estableció, por primera vez, la diferencia entre lengua y lenguaje. Para este estudioso, «la lengua no es más que una determinada parte del lenguaje, aunque esencial» (1945, p. 37) y es que según Saussure (1945, p. 37):

El lenguaje es multiforme y heteróclito; a caballo en diferentes dominios, a la vez físico, fisiológico y psíquico, pertenece además al dominio individual y al dominio social; no se deja clasificar en ninguna de las categorías de los hechos humanos, porque no se sabe cómo desembrollar su unidad.

La lengua, por el contrario, es una totalidad en sí y un principio de clasificación. En cuanto le damos el primer lugar entre los hechos del lenguaje, introducimos un orden natural en un conjunto que no se presta a ninguna otra clasificación.

Esta separación conceptual entre ambos términos se ha mantenido en el tiempo, aunque hoy en día sigue sin existir una diferencia totalmente nítida entre ambas. La Fundación del español urgente (Fundéu) apunta a que «en general se suele considerar que todas las lenguas son lenguajes, pero no

todos los lenguajes son lenguas» y por consiguiente, afirma que «una lengua equivale a un idioma, mientras que un lenguaje es un sistema de comunicación o de expresión de conocimientos, como el lenguaje matemático». ⁷¹

Por otro lado, tenemos adjetivos como *especial*, *de especialidad* / *especializado* o *sectorial*. Si nos basamos estrictamente en las definiciones aportadas por el DLE, comprobamos que el adjetivo *especial*⁷² hace referencia a algo ‘singular o particular, que se diferencia de lo común o de lo general’. El adjetivo *especialidad*⁷³ se refiere a la ‘rama de una ciencia, arte o actividad, cuyo objeto es una parte limitada de ellas, sobre la cual poseen saberes o habilidades muy preciosos quienes la cultivan’. El adjetivo *sectorial*⁷⁴ significa ‘perteneciente o relativo a un sector (II parte de una colectividad con caracteres particulares)’.

En cada una de estas definiciones, los conceptos son delimitadores. Tanto *especial* como *sectorial* conciben una idea de particularidad alejada de lo común, mientras que *especialidad* sí mantiene, en cierto modo, la idea de una parte del todo. Debemos considerar, y lo veremos en el presente capítulo, que la especificidad de estos lenguajes se nutren de la lengua común y conviven con ella:

Estos lenguajes se basan en las estructuras fonéticas, gramaticales y léxicas de una lengua natural y se caracterizan por la formación de una terminología propia, así como por la preferencia por ciertas formas gramaticales y discursivas (Calvi, 2020 [2009], p. 15).

Con estas premisas, consideramos, dado que trataremos de la comunicación que se establece en ámbito legal y en ámbito turístico, que lo más adecuado para la finalidad de esta publicación sea emplear el concepto de *lenguajes de especialidad*, siguiendo por un lado las indicaciones de la Fundeu y por el otro, por la interrelación entre la comunicación general y la particular de un grupo.

6.2. El lenguaje como elemento de expresión del Derecho

Toda nuestra vida gira en torno al Derecho. Cada acto que realizamos está relacionado con el (in)cumplimiento de las normas jurídicas y por ende,

⁷¹ <https://www.fundeu.es/consulta/lengua-y-lenguaje-2471/> [Consultado: 30/08/2022].

⁷² <https://dle.rae.es/especial?m=form> [Consultado: 30/08/2022].

⁷³ <https://dle.rae.es/especialidad?m=form> [Consultado: 30/08/2022].

⁷⁴ <https://dle.rae.es/sectorial?m=form> [Consultado: 30/08/2022].

los sujetos que pueden intervenir en cada contexto son diversos. Cornu (2015, pp. 213–214) señala los siguientes:

Le législateur (dans la loi) et, autour de lui, l’auteur du projet ou de la proposition de loi et de l’exposé des motifs, les rapporteurs des commissions parlementaires, les orateurs (dans leurs questions, interventions et amendements lors des débats parlementaires);

Le juge (dans sa décision), et, autour de lui, l’avocat (dans ses conclusions et sa plaidoirie), le représentant du ministère public (dans son réquisitoire, ses réquisitions ou ses observations), le greffier (dans ses écritures), le témoin (dans ses déclarations), le technicien (expert, consultant ou constant) dans ses avis ou ses constatations;

Le gouvernement et l’administration, dans les décrets et règlements et toutes les interventions qui s’y rattachent (communiqués, déclarations, messages, avis, notes et circulaires);

Les professionnels, rédacteurs d’actes juridiques (notaires, conseils juridiques);

Les simples particuliers, dans leurs actes «sous-seings privés» ou leurs déclarations (aveu, serment, offre, promesse, etc.);

Brochant sur le tout, mais non la dernière, la doctrine, dans ses ouvrages et autres expressions (cours, conférences, consultations).⁷⁵

Por consiguiente, se multiplican las posibilidades de que el discurso pueda darse desde diversas perspectivas, como bien señala Garofalo (2021, p. 104), tomando en consideración «el quién», pues en los sujetos mencionados por Cornu representan distintos grados de especialidad, según tengan una mayor o menor relación con el Derecho; «el dónde», es decir, si se está ante instituciones jurídicas, o en contextos privados; «el para quién», pues no se empleará el mismo nivel lingüístico si el destinatario es lego en la materia

⁷⁵ *El legislador* (en la ley) y, en torno a él, el autor del proyecto o propuesta de ley y la exposición de motivos, los ponentes de las comisiones parlamentarias, los oradores (en sus preguntas, intervenciones y enmiendas durante los debates parlamentarios); *El juez* (en su resolución) y, en torno a él, el abogado (en sus conclusiones y alegatos), el representante del Ministerio Fiscal (en su escrito de acusación, alegatos u observaciones), el secretario judicial (en sus escritos), el testigo (en sus declaraciones), el técnico (perito, consultor o testigo) en sus dictámenes o conclusiones; *El gobierno y la administración*, en decretos y reglamentos y todas las intervenciones relacionadas (comunicados, declaraciones, mensajes, avisos, notificaciones y circulares); *Los profesionales*, redactores de actos jurídicos (notarios, asesores jurídicos); *Los particulares*, en sus actos o declaraciones «subprivadas» (confesión, juramento, proposición, promesa, etc.); Y por último, *la doctrina*, en sus libros y otras expresiones (cursos, conferencias, consultas) [traducción propia].

o si es una persona no lega o semi-lega, es decir, sin conocimientos jurídicos o con algunos.

Tanto los sujetos como los contextos son análogos en las realidades jurídicas de los países. Sin embargo, la forma de expresar esa realidad jurídica, desde el punto de vista lingüístico no siempre coinciden, aunque algunos rasgos comunes se mantengan debido al carácter formal de este ámbito. Por ello, vamos a proceder a comentar sus características desde la perspectiva de la morfosintaxis y la léxico-semántica, comparando las lenguas⁷⁶ en las que se centra nuestro estudio: español, italiano y polaco, partiendo del español que sería la lengua meta de estudio.

6.2.1. Plano morfosintáctico

6.2.1.1. Futuro de subjuntivo

Se trata de un tiempo verbal que no está en uso en la lengua estándar y que solo se mantiene de manera residual en expresiones idiomáticas como refranes (*donde fueres haz lo que vieres*) y frases hechas (*sea como fuere*) (Briz Gómez, 2018; Garofalo, 2021). No obstante, es un tiempo verbal ampliamente empleado en el ámbito del Derecho (Alcaraz Varó, Hugues, Gómez, 2014 [2002], p. 104):

Artículo 38.1. Cuando el reo estuviere preso, la duración de las penas empezará a computarse desde el día en que la sentencia condenatoria haya quedado firme (*Código Penal*).

Se considera, pues, un arcaísmo que empezó a desaparecer en la primera mitad del siglo XVI en la lengua hablada, mientras que en la literatura su declive se sitúa en el siglo XVII (Rojo y Vega, 1999, p. 2922).

Su empleo en contexto jurídico se relaciona con la intención de expresar «una acción hipotética no acabada en el presente o en el futuro» y que bien podría «ser asumido sin problemas por el imperfecto de subjuntivo» (Briz Gómez, 2018, p. 70) o en otras ocasiones, por el presente de subjuntivo (Alcaraz Varó, Hugues, Gómez, 2014 [2002]; Garofalo, 2021).

Este problema no se manifiesta en lengua italiana, dado que se trata de un tiempo verbal que no se incluye en el modo subjuntivo, ni tan siquiera de

⁷⁶ Véase Del Valle Cacela (2021) sobre el lenguaje jurídico italiano y español, Masieri (2022) sobre lenguaje jurídico italiano y Del Valle Cacela (2022) sobre la formación de traductores jurídicos.

manera residual como en español (Serianni, 2006 [1989], p. 475). El tiempo verbal característico en el contexto jurídico italiano será el imperfecto narrativo (Garavelli, 2001, p. 170), principalmente en las sentencias. Sin embargo, el predominante será el presente de indicativo (Dell'Anna, 2017 [2012], p. 143), el cual podrá tener cierto paralelismo de uso con respecto al futuro de subjuntivo del español jurídico:

Articolo 322. Chiunque offre o promette denaro od altra utilità non dovuti ad un pubblico ufficiale o ad un incaricato di un pubblico servizio, per l'esercizio delle sue funzioni o dei suoi poteri, soggiace, qualora l'offerta o la promessa non sia accettata, alla pena stabilita nel primo comma dell'articolo 318, ridotta di un terzo (*Codice Penale*).

La lengua polaca, que cuenta con un sistema verbal reducido con respecto a las lenguas romances de este trabajo, se caracterizará por un uso estándar de los tiempos verbales. Por consiguiente, el tiempo verbal que prevalecerá, será el presente (Nowak-Michalska, 2012, p. 36):

Artykuł 29. Nie popełnia przestępstwa, kto dopuszcza się czynu zabronionego w usprawiedliwionym błędnym przekonaniu, że zachodzi okoliczność wyłączająca bezprawność albo winę; jeżeli błąd sprawcy jest nieusprawiedliwiony, sąd może zastosować nadzwyczajne złagodzenie kary (*Kodeks Karny*).

Por tanto, podemos estar en posición de señalar que, atendiendo a este aspecto, el español jurídico contendrá una mayor dificultad para su lectura y comprensión con respecto al italiano y al polaco en contexto jurídico.

6.2.1.2. Participio presente (ablativo absoluto)

De acuerdo con Garofalo (2021, p. 108) se trata de una estructura «formada por un sustantivo con valor de sujeto y un participio con función de predicado», además, no aparece en consonancia con el texto sino que «se aísla de la oración principal mediante una coma y cumple una función circunstancial, en general de tiempo o de causa». Se trata de una fórmula empleada abundantemente en las sentencias (Alcaraz Varó, Hugues, Gómez, 2014 [2002], p. 105) ya que tiene valor causal o, en ocasiones, temporal lo que permite expresar motivación o justificación (Bordonaba Zabalza, 2020 [2011], p. 153):

Presentados los escritos de acusación, se dictó auto de apertura de juicio oral.

En este caso, la lengua italiana en contexto jurídico sí comparte esta característica (Dell'Anna, 2017 [2012], p. 131):

Udita la relazione svolta dal Consigliere.

La lengua polaca, por el contrario, parece carecer de esta estructura (Nowak-Michalska, 2012, p. 213), aunque sí que existe una gran presencia del participio (*imiestów*).

El participio en polaco, de acuerdo con Laskowski (1999, p. 268), se clasifica en dos tipos: participio adjetival (*imiestów przymiotnikowy*), que a su vez se subdivide en activo (*czynny*) y pasivo (*bierny*), y participio adverbial (*imiestów przysłówkowy*), que se divide en contemporáneo (*współczesny*) y anterior (*uprzedni*). Estos se declinan de acuerdo con el aspecto verbal y mantienen las formas personales del verbo (Laskowski, 1999, pp. 81–82), por lo que se flexionarán siguiendo el paradigma de los adjetivos. El participio adjetival se empleará de manera activa para indicar el sujeto agente que realiza la acción verbal, mientras que de manera pasiva indicará sobre quién recae la acción verbal. El participio adverbial contemporáneo se utilizará para expresar la simultaneidad de las acciones, en cambio, el participio adverbial anterior indica una idea realizada en el pasado y complementa al segundo verbo cuyo sujeto debe ser el mismo en ambos casos. El contemporáneo se forma a través de la tercera persona plural del presente del verbo imperfectivo al que se le añade el sufijo *-ąc*. Sin embargo, el anterior se formará con la tercera persona singular masculino del tiempo pasado del verbo perfectivo al que se le añade el sufijo *-wszy*, cuando el tema verbal acaba en vocal y *-wszy*, cuando acaba en consonante.

Por consiguiente, en las sentencias polacas podremos encontrar estructuras como:

Odnosząc się zatem do wypowiedzi medialnych przypomnieć należy tylko zasadnicze kwestie.

Por tanto, hay una gran disparidad entre el polaco y el español que, como veremos al hablar del gerundio, aumenta dado que el participio polaco también podrá ser empleado para expresar funciones del gerundio polaco.

6.2.1.3. (Ab)uso del gerundio

Si anteriormente indicábamos que el tiempo verbal característico del español jurídico es el futuro de subjuntivo, con respecto a las formas impersonales lo será el gerundio, pero usado, de manera impropia.

El gerundio se emplea de manera normativa, de acuerdo con la RAE-ASALE (2009, p. 2041–2042), cuando comparte el mismo sujeto que el verbo principal de la oración principal (*Encaramándose sobre la silla, había conseguido alcanzar el tarro de mermelada*). Cuando se indica el modo, la causa, la condición o el tiempo en el que se realiza la acción (*Se protegía de la lluvia tapándose con un periódico*). También cuando se establece simultaneidad entre las acciones (*Salió dando un portazo*) o con valor ilocutivo, cuando se hace referencia a la acción del verbo lo que le otorga una función organizativa del discurso (*Cambiando de tema*). Asimismo, también podrá emplearse para indicar una acción realizada inmediatamente antes (*Abrió la puerta introduciendo una tarjeta por la ranura*).

Los usos del gerundio conllevan a una clasificación del mismo. Fernández Lagunilla (1999, p. 3448) distingue entre *gerundio predicativo* y *gerundio adjunto*, e indica las siguientes diferencias entre ambos:

Los adjuntos pueden anteponerse al verbo al que modifican sin que ello suponga una situación marcada de énfasis (*Pedro consigue lo que quiere esforzándose* → *Esforzándose, Pedro consigue lo que quiere*);

Los gerundios predicativos necesitan tener un SN en la oración principal (el sujeto o el objeto directo) al que referirse como predicados (*Los niños se duermen cantándoles*);

Los adjuntos no se hallan sujetos a las restricciones aspectuales impuestas por el verbo principal sobre el gerundio (*Desveló el secreto encontrando la clave*);

Los adjuntos pueden ir acompañados de determinaciones aspectuales distintas, independientemente del verbo principal (*Luis se mantiene en forma corriendo a diario durante una hora/los 100 metros en 15 segundos*);

Los gerundios predicativos si el verbo principal va negado, resultan negados necesariamente (*Luis no me respondió dándome las gracias*);

Los gerundios adjuntos poseen un mayor número de valores semánticos (*El paro se reduce incentivando la inversión*) (Fernández Lagunilla, 1999, pp. 3348–3349).

Sin embargo, el español jurídico aplica de manera impropia el gerundio. Por un lado, mediante el uso del *gerundio especificativo* y por el otro, mediante el uso del *gerundio de posterioridad* (Briz Gómez, 2018, p. 72). El primero se emplea en sustitución de una oración de relativo, mientras que el segundo indica la acción posterior a la del verbo que acompaña (Garofalo, 2021, p. 111) como por ejemplo:

Se interpuso contra dicho auto recurso de reforma, siendo resueltos ambos recursos mediante Auto;

Es suficiente y proporcional para la efectiva consumación del fin propuesto, debiendo tener la suficiente.

Con respecto al italiano jurídico, la presencia del gerundio es escasa. Carrera Díaz (2012 [1997], p. 538) señala que incluso en lengua estándar el gerundio en español es más difuso que en italiano. No obstante, comparten algunos usos como para indicar simultaneidad (Serianni, 2006 [1989], p. 484) así como para expresar causa, tiempo, condición o concesión (Carrera Díaz, (2012 [1997], p. 541). Sin embargo, también hay algunas divergencias de uso entre ambos idiomas como, por ejemplo, cuando tiene función adjetival en español (*Estaba tumbado en la cama, con un brazo colgando* → *Era disteso sul letto, con un braccio che penzolava*) (Carrera Díaz, 2012 [1997], p. 543). Comprobamos que el gerundio español se traslada mediante el uso de un tiempo verbal, en este caso imperfecto, introducido por *che*. Por otro lado, con valor temporal será más frecuente usar el gerundio en español que en italiano (*Viajando por Francia conocí a mi mujer* → *Mentre viaggiavo per la Francia conobbi mia moglie*) (Carrera Díaz, 2012 [1997], p. 546), así como con valor condicional será más empleado el gerundio italiano con respecto al español (*Vendesi casa grande. Volendo, anche garage* → *Se vende casa grande. Si se desea, también garaje*) (Carrera Díaz, 2012 [1997], p. 546).

En cuanto al gerundio⁷⁷ polaco, debemos hacer referencia al apartado sobre el participio (cfr. 6.2.1.2). De entre los tipos de participios en polaco, el que más se aproxima al uso del gerundio español es el participio adverbial contemporáneo (*imiestów przysłówkowy współczesny*). Esto no implica que sean equivalentes y que, por ende, pueda ser usado en todos los casos del gerundio dado que, en otras ocasiones, también podremos servirnos del participio adverbial anterior (*imiestów przysłówkowy uprzedni*) (Laskowski, 1999, p. 267).

Con respecto al uso jurídico, no será excesivamente empleado en la lengua polaca y se recomienda emplear otras estructuras con respecto a la traducción porque «aunque equivalentes, no debería utilizarse con excesiva reiteración, porque las frases polacas con *imiestów* a veces resultan poco naturales» (Wi-cherek, 2021, p. 492).

Por consiguiente, nos encontramos con otro aspecto discordante, el gerundio, entre el español y las dos lenguas de trabajo (italiano y polaco), que radica, entre otras cuestiones, en la frecuencia de uso de cada idioma.

⁷⁷ Véase Bańko (2007, p. 88) para profundizar sobre lo que denomina *gerundium*.

6.2.1.4. Construcciones impersonales y pasivas

La distancia que envuelve el lenguaje empleado en contexto jurídico para evitar que se personalice el discurso y denotar objetividad conlleva, en español, al uso de construcciones impersonales y de pasivas.

La pasiva en español se puede construir de dos modos: la pasiva perifrástica y la pasiva refleja.⁷⁸ La pasiva perifrástica se forma con el verbo *ser*⁷⁹ seguido del participio pasado del verbo, mientras que el complemento agente es introducido por la preposición *por*. Además, «las construcciones de pasiva perifrástica se forman con verbos transitivos, pero no todos los verbos transitivos pueden aparecer en oraciones pasivas» lo que implica que «no se pueden formar oraciones pasivas con verbos de percepción sensible o intelectual con complemento de infinitivo» (Mendikoetxea, 1999, p. 1616). No obstante, su frecuencia de uso es inferior al de la pasiva refleja que tiene mayor presencia en lengua española (Briz Gómez, 2018, p. 52).

La pasiva refleja se forma con el pronombre personal *se*⁸⁰ el cual aparece en innumerables estructuras sintácticas porque encierra diversos valores⁸¹ gramaticales (RAE-ASALE, 2010, p. 3080). En esta estructura, *se* aparece de forma proclítica (*se alquila*). No obstante, en otras estructuras, también podremos encontrarla de forma enclítica (*alquilarse*). Se trata de un tipo de pasiva que no suele «llevar un complemento agente expresado» y esto favorece su presencia en contexto jurídico ya que «contribuye a la opacidad y al ocultamiento de su emisor» (Garofalo, 2021, p. 109). Sin embargo, en español jurídico también podremos encontrarnos ante lo que se ha venido a llamar *pasiva refleja mixta* o *pasiva refleja sintética* cuya particularidad radica en encontrarse a medio camino entre las dos pasivas descritas para, por un lado, transmitir la distancia que encierra el uso de la pasiva refleja y por el otro, la presencia del agente de la pasiva perifrástica (Alcaraz Varó, Hugues, Gómez,

⁷⁸ Se trata de una clasificación general de las estructuras pasivas, dado que desde la RAE-ASALE se distinguen los siguientes tipos: *pasiva perifrástica*, *pasiva refleja* o *pasiva con SE*, *inacusativa*, *impersonal no refleja*, *impersonal refleja* o *pasiva con SE*, *media* (2010, p. 3041).

⁷⁹ Consideramos necesario aclarar que la RAE-ASALE (2010) también habla de los verbos *haber*, *hacer*, *estar* e *ir* (§ 41.6), así como del uso de otros verbos para formar estructuras impersonales (§ 41.8). Recomendamos su lectura para obtener un mejor panorama de este aspecto gramatical, dado que por el objetivo principal del presente trabajo, no vamos a profundizar en el tema.

⁸⁰ Véase Fernández Jódar (2016) sobre la comparativa del pronombre *se* entre el español y el polaco.

⁸¹ Véase el epígrafe 41.10 de la RAE-ASALE (2010).

2014 [2002]; Garofalo, 2021) lo que provoca un uso impropio de la lengua estándar y que debería evitarse (Briz Gómez, 2018, p. 53):

Se descuentarán las cantidades por ellos percibidas en concepto de intereses.

En italiano, también existen varias formas de crear estructuras pasivas. La primera es empleando el verbo *essere*, *venire* o *andare* como auxiliar seguidos del participio pasado del verbo, que deberá ser flexionado concordándolo en género y número. De acuerdo con Serianni (2006 [1989], pp. 385–386), *venire* remarca la acción, mientras que *andare* puede emplearse con determinados verbos (*perdere*, *deludere*, *distruuggere*, etc.), así como para expresar la idea de oportunidad, obligación o necesidad y por último, para remarcar la afirmación. El complemento agente se introduce con la preposición *da* y no con *per* como se podría pensar por analogía con el español.

Igualmente, la lengua italiana puede emplear el llamado *si passivante* en el que se emplea el pronombre *si* y en el que no hay mención expresa del agente (Serianni, 2006 [1989], p. 385). Esta podrá situarse tanto de forma proclítica como enclítica, siendo esta última la más habitual en contexto jurídico (Dell’Anna, 2017 [2012], p. 119):

La motivazione del provvedimento dovrebbe reputarsi logicamente insufficiente.

Esto no significa que la pasiva con el verbo *essere* no se emplee ya que, a diferencia de la lengua española, su frecuencia de uso es superior (Carrera Díaz, 2012 [1997], p. 561) y también aparece asiduamente en documentos jurídicos:

Sarebbe stata necessaria l’autorizzazione da parte del Giudice per le indagini preliminari.

Por consiguiente, detectamos sutiles diferencias entre ambas formas de construir estructuras pasivas con respecto al español. Asimismo, en lengua polaca nos encontraremos, principalmente, con el uso del verbo *być* (ser, estar) seguido del participio adjetival pasivo (*imiestów przymiotnikowy bierny*) del verbo, en cuyo caso podrá emplearse tanto con verbos perfectivos como imperfectivos. Igualmente, puede emplearse el verbo *zostać* (quedarse) seguido del participio adjetival pasivo del verbo con la diferencia de que este debe ser

un verbo perfectivo (Laskowski, 1999, p. 195). En ambos casos, la preposición que introduce el complemento agente es *przez*. En lenguaje jurídico se emplearán ambos verbos, pero tendrá una mayor presencia, porque así también sucede en la lengua estándar, la estructura formada con el verbo *być*:

Karty Praw Podstawowych w zakresie, w jakim wymagane jest rozpoznanie sprawy przez niezawisły i bezstronny sąd ustanowiony ustawą.

No obstante, también encontraremos frecuentemente la estructura con el verbo *zostać*, es decir, cuando afirmamos que su presencia es más limitada no queremos, con ello, decir que solo se produzca en casos puntuales, sino que su uso está más delimitado:

Sam bowiem fakt, że dani sędziowie zostali powołani przez Prezydenta RP.

Además, la lengua polaca cuenta con lo que se conoce como *strona zwrotna* (voz media), que se forma con el pronombre *się* para expresar el aspecto reflexivo, aunque se trata de un uso limitado. En ocasiones, *się* podría sustituirse por *siebie*, pero no se trata de una equivalencia completamente cierta. Además, el pronombre *się* se vincula directamente con el verbo (Nagórko, 2007, pp. 106–107).

Por tanto, verificamos que las lenguas romances optan por una construcción pasiva con una partícula proclítica o enclítica, mientras que la lengua polaca, optará por la construcción pasiva formada a través de un verbo auxiliar.

6.2.1.5. Tendencia a la nominalización

La nominalización consiste en crear sustantivos a través de una base verbal mediante un proceso de sufijación. Se trata de una característica con gran presencia en el lenguaje jurídico dado que, a través de estos sustantivos abstractos, se consigue amplificar «el efecto de despersonalización del texto jurídico y le otorga cierto estatismo», pero esto provoca que este sustantivo deverbal desempeñe «la función de sujeto de una oración en voz pasiva, mientras que el responsable de la acción se convierte en un complemento agente» (Garofalo, 2021, p. 111). En español jurídico, estos sustantivos abstractos aparecen frecuentemente con estructuras en las que el verbo ha perdido su valor semántico para que todo el peso recaiga en el sustantivo (Bordonaba Zabalza, 2020 [2011], p. 152). La abundante presencia de estos sustantivos abstractos conlleva a que se produzca una relexicación, que otorga valores

conceptuales misteriosos a este tipo de palabras (Alcaraz Varó, Hugues, Gómez, 2014 [2002], p. 31).

Estos sustantivos deverbales en contexto jurídico se forman añadiendo al verbo, principalmente, los sufijos *-idad* (*veracidad*) y *-miento* (*establecimiento*) en lengua española (Alcaraz Varó, Hugues, Gómez, 2014 [2002], p. 29). En la lengua italiana, los sufijos más habituales serán *-anza/-enza* (*rilevanza*), *-ità*⁸² (*inammissibilità*), *-zione* (*cancellazione*), *-sione* (*corresponsione*), *-mento* (*emolumento*) (Pierucci, 2009, p. 198).

En la lengua polaca, los sufijos que permiten configurar nuevos sustantivos también son diversos, aunque los regulares son *-anie*, *-enie* y *-cie* (Grzegorzczkowska y Puzynina, 1999, p. 395). Los dos primeros serán los que más encontremos en documentos legales, como por ejemplo, *zatrzymanie* o *ogłoszenie* (Łapa, 2018). Se trata de una característica que también es frecuente en este ámbito de especialidad en polaco (Kaczmarska, 2008).

6.2.2. Plano léxico-semántico

6.2.2.1. Técnico

En este grupo se enmarcan los términos que otorgan una denotación especializada a los lenguajes de ámbitos específicos y que, sin embargo, se podría considerar un grupo reducido ya que no son abundantes los términos que «se caracterizan por su monosemia o univocidad semántica, que asegura el rigor de la comunicación jurídica, y por su carácter medular» (Garofalo, 2021, p. 105). Por tanto, son términos cuyo significado solo existen en el ámbito del Derecho (Cornu, 2005, p. 62).

Estos llamados *tecnicismos* pueden construirse de dos modos distintos: 1) unidades léxicas simples y 2) unidades léxicas complejas (Alcaraz Varó, Hugues y Gómez, 2014 [2002], p. 58). En el primer tipo tendremos un solo elemento léxico como por ejemplo *albacea*, mientras que en el segundo tipo contaremos con dos o más elementos para formar esa unidad como *prueba testifical*.

6.2.2.2. Semitécnico

Este grupo es el que contiene un mayor número de términos y el más complicado de trasladar a otra lengua, pues aunque los tecnicismos representan

⁸² Este sufijo creará sustantivos deadjetivales, ya que construirá sustantivos a través de adjetivos acabados en *-ico*, *-ario* / *-orio*, *-oso*, *-ivo*, *-bile*, así como también podremos encontrar sustantivos denominales empleando el sufijo *-tura* (Pierucci, 2009, p. 199) en italiano jurídico.

una realidad específica del sistema jurídico de un país, los términos semi-técnicos contienen un carácter polisémico interno (Cornu, 2005, p. 89) que dificultan su comprensión. Alcaraz Varó, Hugues y Gómez (2014 [2002], p. 60) señalan que esta polisemia se verifica debido a un proceso de analogía por lo que es imprescindible contar con el contexto para situar el término.

Por su parte, Garofalo (2021, p. 106) indica que dentro de este grupo nos encontraremos con colocaciones, verbos de apoyo o locuciones prepositivas. Las colocaciones⁸³ son un fenómeno lingüístico difícil de definir por compartir características con las locuciones. Para nuestra finalidad, y siguiendo con el ámbito jurídico, vamos a reproducir la definición que da el propio Garofalo (2021, p. 106) quien define las *colocaciones* como:

Combinaciones léxicas frecuentes en las que una palabra (la base) determina la presencia de otra (el colocativo), sin que ningún criterio sintáctico-semántico obligue a combinar las unidades léxicas de esa forma determinada.

Algunos ejemplos que aporta el autor son *desestimar un recurso*, *dictar sentencia* o *estimar un recurso*. Por otro lado, los verbos de apoyo, también llamados *verbos de soporte*, son verbos cuya carga semántica lo aporta el sustantivo que les acompaña y, por ende, estos verbos carecen de un significado específico. Un ejemplo lo encontramos en *poner en conocimiento de alguien* en lugar de emplear simplemente el verbo *informar* (Garofalo, 2005, p. 107). El verbo *poner* no tiene otra función que la de acompañar al sustantivo *conocimiento* que es el término que nos da la pista sobre el significado de la expresión.

Por último, las *locuciones prepositivas*, o nexos preposicionales, dentro del ámbito jurídico serían expresiones como *con arreglo a*, *de conformidad con* o *a tenor de*. Todas estas expresiones podrían sustituirse en lenguaje común con preposiciones simples como *según* (Garofalo, 2005, p. 107).

6.2.2.3. General

El último grupo corresponde con términos que se emplean en lengua estándar y que ha sido adoptados por el lenguaje jurídico sin que estos hayan modificado su significado original (Alcaraz Varó, Hugues, Gómez, 2014 [2002], p. 62). En este sentido, Cornu (2005, pp. 75–78) distingue entre palabras que

⁸³ Recomendamos la lectura del trabajo de investigación de Corpas Pastor, especialmente del *Manual de fraseología española* (2009) para tener un panorama más amplio y detallado de este fenómeno.

mantienen el mismo significado en lengua estándar y lenguaje jurídico (por ejemplo, *examinar*), palabras que tienen un significado específico en lenguaje común y pasan a tener un significado general en lenguaje jurídico (por ejemplo, *sujeto*) y palabras comunes que tienen un sentido figurado en lenguaje jurídico (por ejemplo, *cuerpo*).

6.3. El lenguaje en contexto turístico

El turismo es uno de los sectores que más dinero mueve, puesto que nos estamos desplazando constantemente tanto dentro del país de residencia como hacia otros países que despiertan nuestro interés. Sin embargo, el material de promoción turística carece de la atención necesaria desde una perspectiva traductológica, ya que en numerosas ocasiones nos encontramos con traducciones de escasa calidad, lo que provoca que se presente una imagen errónea del lugar que se está visitando o que se pretende visitar, sobre todo si nos referimos a países cuyas lenguas oficiales no se estudian tanto en contraste con otras como el inglés o el francés.

6.3.1. Plano morfosintáctico

6.3.1.1. Construcciones impersonales

Se trata de una característica compartida por los lenguajes de especialidad, dado que un elemento esencial es obtener objetividad en sus enunciados evitando cualquier estructura que pueda connotar implicación por parte del emisor.

Las estructuras impersonales en español, italiano y polaco las hemos comentado en el apartado 6.2.1.4. Por consiguiente, vamos a centrarnos en este apartado en el uso de verbos o estructuras de obligación que se emplean en ámbito turístico para crear esa impersonalidad.

La obligación puede expresarse en español mediante estructuras perifrásticas introducidas por *tener que*, *haber que*, *haber de*, *deber* seguidas de un verbo en infinitivo (Gómez Torrego, 2011 [1997], p. 196). Algunos ejemplos del uso de estas estructuras en ámbito turístico los encontramos en estas oraciones:

A pesar de su sobriedad, tienes que verla (TourSpain, 2019, p. 163);
No hay que perderse las demostraciones con leones marinos y aves rapaces (TourSpain, 2019, p. 17);

Aquí deberemos hacer algunas paradas para visitar joyas del gótico (TourSpain, 2019, p. 11).

No obstante, en lenguaje turístico podemos encontrar estructuras con connotaciones de obligación que no tienen un discurso tan directo, sino que se presentan como sugerencias como los ejemplos que extraemos de la Guía de Cantabria de TourSpain:

- *Es conveniente*: «cualquiera de las visitas a los puntos mencionados son un auténtico placer para los sentidos; por lo que es conveniente implicar, no sólo la vista, sino también al oído» (2019, p. 6);
- *Merece la pena*: «Merece la pena visitarlo mientras realizas una visita a la playa de Los Peligros» (2019, p. 7);
- *Es recomendable*: «Desde aquí nos dirigiremos en descenso hasta Cicera, donde es recomendable parar durante unos minutos para descansar y reponer fuerzas» (2019, p. 13).

La lengua italiana, para expresar la misma idea en ámbito turístico, se sirve de estructuras introducidas por la preposición *da* seguida del verbo en infinitivo, sobre todo para titular las entradas como vemos en la página oficial de Turismo de Italia (<https://www.italia.it>, 2022):

- 11 luoghi iconici da non perdere. → 11 lugares icónicos que no hay que perderse [traducción propia];
- Da vedere → Hay que verlo [traducción propia].

No obstante, también se emplea el uso de la negación con el verbo *potere* seguido de un verbo en infinitivo para remarcar el hecho de que es necesario ir a un sitio determinado o ver un monumento concreto:

- Gli appassionati d'arte non possono evitare Villa Borghese (Italia.it, 2022) → Los amantes del arte deben visitar Villa Borghese [traducción propia].

Por su parte, la lengua polaca tendrá puntos coincidentes con la lengua española como se recoge en estos ejemplos de la oficina de turismo de Gdańsk (<https://www.visitgdansk.com>):

- Trzeba zaznaczyć, że historia kąpielisk brzeźnińskich sięga początków XIX wieku → Es necesario señalar que la historia de los baños de Brzeźno se remonta a inicios del siglo XIX [traducción propia];

Warto dodać, że plaża na Brzeźnie funkcjonuje całoroczna plaża dla czworonogów → Vale la pena mencionar que en la playa de Brzeźno se puede encontrar durante todo el año una playa para perros [traducción propia];

Niedaleko plaży wlesie znajdują się też ruiny fortyfikacji z pierwszej połowy XX wieku, które można odwiedzić wprzerwie od kąpielii słonecznych → Cerca de la playa, en el bosque, se encuentran las ruinas de fortificaciones de primera la mitad del siglo XX, que puede visitar tras tomar el sol [traducción propia].

Estos verbos (*trzeba, warto, można*), llamados *verbos defectivos*⁸⁴ (*czasowniki niewłaściwe*), tienen las mismas características que las expresiones marcadas en español: *es conveniente, merece la pena y es recomendable*.

6.3.1.2. Nominalización

Se trata de otro rasgo característico de los lenguajes de especialidad y el lenguaje turístico no es una excepción. Huelga decir que el amplio uso de adjetivos o de estructura adjetivales favorece la presencia de este fenómeno. Debido a que ya hemos comentado su formación en las tres lenguas en las que se centran la presente obra en el apartado 6.2.1.5., no nos detendremos nuevamente en este aspecto, aunque nos parecía relevante señalarlo considerando que cuando hablemos de las características léxicas, veremos elementos relacionados con este tema.

6.3.1.3. Tiempos verbales

Al contrario de lo que sucede con el lenguaje jurídico español cuyo principal rasgo verbal es el uso del futuro imperfecto de subjuntivo, el lenguaje turístico emplea tiempos verbales de indicativo de uso frecuente siendo el más habitual el presente de indicativo:

a) Cantabria es un lugar para compartir. Es naturaleza, patrimonio, historia, cultura y tradición. Es un destino que siempre sorprende y que aunque lo visites un millón de veces tiene reservado un nuevo rincón por descubrir (TourSpain, 2019).

b) Tra i più caratteristici c'è ilQuartiere Coppedé, un complesso di edifici nel quartiere Trieste, in cui si mischiano generi architettonici diversi, dal gotico al barocco, dal Liberty all'Art Decò (Italia.it, 2022).

c) W Brzeźnie znajdują się dwa kąpieliska strzeżone: Brzeźno Molo oraz Brzeźno Dom Zdrojowy (VisitGdansk, s.f.).

⁸⁴ Los verbos defectivos son verbos que carecen de una conjugación completa, es decir, no pueden conjugarse en todas las formas personas habituales.

Podemos comprobar que no se trata de un caso aislado del español. En efecto, la lengua italiana (b) y la lengua polaca (c) también emplean el presente en este ámbito de especialidad. No obstante, debido a que la información turística que nos ofrecen, también contiene información histórica, podemos encontrarnos con frases donde se emplea el pretérito indefinido:

a) Este lugar se utilizó con fines defensivos en el pasado y fue en el siglo XIX cuando fue convertido en faro (TourSpain, 2019).

b) Nel 395 fu diviso in due parti: l'Impero romano d'Occidente, che terminò nel 476, e quello d'Oriente, che durò fino al 1453 (Italia.it, 2022).

c) Dom Zdrojowy w Brzeźnie wybudowany został w1893 roku (VisitGdansk, s.f.).

En este caso, el italiano (b) emplea el *passato remoto* que comparte funcionalidad con el pretérito indefinido y el polaco (c) usa el *czas przeszły*. Asimismo, el lenguaje turístico es una invitación para visitar lugares por lo que hay un amplio uso de los verbos de movimiento en modo imperativo:

a) Ven a descubrir el espíritu de Don Quijote (Calvi, 2020[2011], p. 209).

b) Una volta qui, allungatevi fino apiazza Veneziasituata ai piedi del Campidoglio (Italia.it, 2022).

Esta característica la hemos identificado en español (a) y en italiano (b), pero no en polaco. Igualmente para poder expresar el valor predictivo con respecto a lo que el visitante realizará durante su visita, se observa el uso del futuro de indicativo en los tres idiomas:

a) ¡Seguro que querrás fotografiar la estampa y guardarla para el recuerdo! (TourSpain, 2019).

b) Forse sarai stanco ma vale la pena prendere un taxi per cenare al chiaro di luna nella magica cornice di Piazza Navona, lì troverai diverse trattorie tradizionali romane dove trascorrere una serata davvero indimenticabile (Italia.it, 2022).

c) Dom będzie więc dodatkową atrakcją dla wszystkich turystów i mieszkańców Gdańska (VisitGdansk, s.f.).

Por tanto, a excepción del imperativo que no se detecta fácilmente en los textos turísticos polacos, los demás tiempos verbales mencionados aparecen en todas las lenguas, dentro del sistema verbal que cada una de ellas posee. Asimismo, en comparación con otros lenguajes de especialidad, el lenguaje turístico emplea modos y tiempos verbales que podemos definir como “no complejos” pues se engloban principalmente dentro del modo indicativo.

6.3.2. Plano léxico-semántico

Calvi (2020 [2011], p. 203) distingue principalmente entre términos relacionados con los servicios y estructuras turísticas, la terminología perteneciente a otras disciplinas o áreas afines y por último, el léxico con connotación persuasiva o valorativa.

Debemos considerar, tal y como señala Calvi (2020 [2011], p. 203) que el lenguaje turístico tiene las siguientes funciones:

- Informativa: con el fin de presentar una nueva realidad al futuro visitante.
- Persuasiva: mediante esta función se pretende convencer al visitante de que adquiera un servicio o un producto.
- Evaluativa: se emplea para expresar un juicio de valor sobre los servicios o productos que se están ofreciendo para que el visitante lo tenga en consideración.
- Directiva: se trata de emplear determinadas estructuras que dirijan al visitante hacia determinados lugares o actividades para que los visiten o los realicen durante su visita.

Todas ellas lo que buscan es llamar la atención del visitante para que visite ese lugar. Por ese motivo, uno de los elementos que destacan en este lenguaje de especialidad son los adjetivos, principalmente con connotación superlativa y valor positivo: *bello, rico, impresionante, singular, exclusivo*, por mencionar algunos.

6.3.2.1. Formación de palabras

El abundante uso de adjetivos que acabamos de mencionar, incide en que se formen nuevas estructuras adjetivales en este ámbito de especialidad. La formación de palabras⁸⁵ en español se puede realizar por derivación o por composición. Dentro de esta clasificación, nos encontramos con distintas categorías a la hora de formar una palabra por cada uno de estos métodos.

No obstante, Lacuesta y Bustos Gisbert (1999, p. 4507) apuntan a la dificultad de establecer una clasificación en los métodos para formar palabras debido a:

- Sufijos que permiten la derivación nominal y la derivación adjetival
- No resulta sencillo determinar si dos elementos derivadores representan alomorfos diferentes del mismo sufijo o bien se trata de sufijos diferentes

⁸⁵ Véase Sorbet (2017) sobre una comparativa entre el polaco y el español.

- No es problema menos el que plantean aquellos ejemplos en los que existe una palabra que puede interpretarse como base de derivación de otra.

Uno de los elementos sobre el que existen más discusiones es el de la parasíntesis. Por ejemplo, del Barrio de la Rosa (2021, p. 193) no lo reconoce como una categoría y menciona solamente la prefijación y sufijación como métodos de derivación. Gómez Torrego (2011 [1997], p. 18), sin embargo, distingue entre palabras primitivas, prefijadas, derivadas, compuestas y parasintéticas. En este último caso, las define «como palabras que incluyen a la vez dos (o más) elementos compositivos y algún sufijo» así como «palabras derivadas que se forman añadiendo a la vez un prefijo y un sufijo con la particularidad de que, solo con el prefijo, o solo con el sufijo, la palabra no existe». Por su parte, Serrano Dolader (1999, p. 4731) apunta a la parasíntesis verbal y los adjetivos parasintéticos.

Con estas premisas y considerando que nuestro análisis lo enmarcamos dentro del lenguaje turístico, vamos a reproducir la clasificación establecida por Calvi (2020 [2011], pp. 205–206) para este fin:

Formación de palabras por derivación

En este caso nos encontramos con tres métodos para formar palabras:

- Sufijación: consiste en poner un sufijo en la desinencia el término para crear otro nuevo. Por ejemplo: *vacacional*.
- Prefijación: consiste en poner un prefijo en la raíz del término para crear otro nuevo. Por ejemplo: *reembolso*.
- Parasíntesis: consiste en unir los dos métodos anteriores, es decir, al término se le añade un prefijo y un sufijo para formar nuevas palabras. Por ejemplo: *desestacionalización*.

Formación de palabras por composición

Cuando queremos crear nuevas palabras por el método de composición, tenemos a disposición estas cuatro categorías:

- Yuxtaposición: cuando se unen dos palabras para formar una sola sin ningún otro elemento que los separe. Por ejemplo: *ecoturismo – turismo ecológico*.
- Contraposición: consiste en crear un nuevo concepto uniendo dos palabras que se contraponen y se forman mediante un guion. Por ejemplo: *desayuno-buffet*.
- Disyunción: se forma una nueva idea con el uso de dos términos sin que exista ningún elemento entre ambos términos, solo un espacio. Por ejemplo: *billete electrónico*.

– Sinapsia: consiste en presentar una idea uniendo dos palabras mediante la preposición *de*. Por ejemplo: *turismo de sol y playa*.

6.3.2.2. Préstamos

El lenguaje turístico está en constante actualización con los nuevos productos que van surgiendo para ofrecer nuevas experiencias a los visitantes. Por ello, y como también sucede en otros lenguajes de especialidad, se trata de un lenguaje que incorpora léxico prestado. Los préstamos del lenguaje turístico provienen, principalmente, del inglés. Por consiguiente, hablamos de una importante presencia de anglicismos en los textos turísticos. Un ejemplo sería el término *overbooking* para indicar que un lugar ya ha completado todas las plazas disponibles y que incluso se ha tenido que ampliar a otras y ya no hay sitio para más.

6.3.2.3. Culturemas

Uno de los elementos más destacables es el gran número de términos culturales que podemos localizar en estos tipos de textos donde, por un lado, se priman los elementos locales, pero, por otro lado, también se tiende a fomentar un aire internacional. Con respecto al carácter local del texto turístico, será ahí donde encontremos buena parte de estos términos culturales, también llamados *realia* o *culturemas* (Soto Almela, 2019, p. 15).

La *cultura* es un concepto complejo a la hora de poder presentar una definición que ponga de acuerdo a todos los estudiosos por los diversos matices que convergen de ella. No obstante, como indica Baker (2004, p. 44):

Culture is a complicated and contested word because the concept does not represent an entity in an independent object world. Rather it is best thought of as a mobile signifier that enables distinct and divergent ways of talking about human activity for a variety of purposes. That is, the concept of culture is a tool that is of more or less usefulness to us as a life form and its usage and meanings continue to change as thinkers have hoped to 'do' different things with it.⁸⁶

⁸⁶ La cultura es un término complicado y polémico porque no es un concepto que represente un ente en un mundo objetivo. Por el contrario, se percibe con un significado variable que engloba maneras diversas de hablar de la actividad humana en múltiples contextos. Por tanto, el concepto de cultura es una herramienta que nos resulta más o menos útil como forma de vida y su empleo y significado siguen cambiando a medida que los pensadores han intentado 'hacer' cosas diferentes con él [traducción propia].

No se trata, por consiguiente, de un concepto estático ya que se verá influenciado por la evolución de nuestras vidas. Nida (2010, p. 135) ya señaló que los términos culturales, dada su diversidad, se podrían clasificar en cinco grupos: ecología, cultura material, cultura social, organizaciones y gestos y hábitos. No obstante, consideramos que, hoy en día, la clasificación de Igareda (2011, pp. 19–21) se articula mejor con el propósito de este trabajo:

- Ecología;
- Historia;
- Estructura social;
- Instituciones culturales;
- Universo social;
- Cultura material;
- Aspectos lingüísticos culturales y humor.

Por consiguiente, al ser conceptos presentes en nuestro día a día también tendrán una gran presencia en los textos turísticos, puesto que describen los monumentos, la historia, la gastronomía, el arte, el folclore o las fiestas. Por tanto, la cultura se presenta de manera visible, aquella fácilmente perceptible, o como cultura latente, aquella que solo se conoce conviviendo o teniendo una relación estrecha con esa cultura.

7. El papel de la traducción en los manuales de ELE

Al inicio del presente trabajo, hemos mencionado la relevancia de la traducción dentro del *Volumen Complementario del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. No obstante, queremos comprobar si ese tipo de actividades se contemplan dentro de los manuales de español como lengua extranjera.

Partiendo de esta premisa y considerando que nuestro trabajo se enmarca dentro de los estudios universitarios, vamos a proceder a comentar y analizar algunos de los manuales publicados por editoriales españolas, así como aquellos que se comercializan en Italia y Polonia para hablantes nativos de estos respectivos países. En el último apartado, el análisis se centrará en los manuales de español dentro del ámbito turístico y jurídico.

7.1. Los manuales de ELE en España

En España existen diversas editoriales que comercializan material didáctico para la enseñanza del español como lengua extranjera. Las principales editoriales son: AnayaELE, Difusión, Edelsa, Edinumen, enClave-ELE, SGEL, SM. A continuación, vamos a comentar los manuales⁸⁷ de Edinumen, enClave-ELE y SGEL porque las tres editoriales cuentan en su catálogo con manuales de español para los ámbitos de especialidad de nuestro interés, los cuales comentaremos en el último apartado de este capítulo.

⁸⁷ Cabe mencionar que nos vamos a limitar a los manuales para estudiantes adultos que las editoriales tienen, actualmente, en venta desde su página web. Somos conscientes de que no se trata de un análisis exhaustivo de todos los manuales a los que se puede acceder, por ejemplo, mediante las bibliotecas.

7.1.1. Edinumen

7.1.1.1. Frecuencias

Se trata de una colección compuesta por cuatro volúmenes (fig. 6) que abarcan desde el nivel A1 al nivel B2.



Figura 6: Portadas de la colección *Frecuencias* de Edinumen

Cada uno de ellos, ha sido redactado por diversos grupos de profesionales. El primero de ellos, *Frecuencias A1*, ha sido redactado por Marina García y Jesús Esteban. El segundo, *Frecuencias A2*, por Paula Cerdeira y Carlos Oliva. El tercero, *Frecuencias B1*, por Esteban Bayón, Carmen Cabeza y Carlos Oliva. El cuarto, *Frecuencias B2*, por Marina García y David Isa de los Santos.

A pesar de tener diversos autores, la línea editorial es coincidente: *¿Qué sabes?, Palabras, Gramática, Practica en contexto, Vídeo y Evaluación*. Una de las cuestiones que más llama la atención de esta colección es que se incluyen referencias léxicas (fig. 7) y gramaticales de diversas variantes del español mediante el empleo de los corpus de la Real Academia de la Lengua.

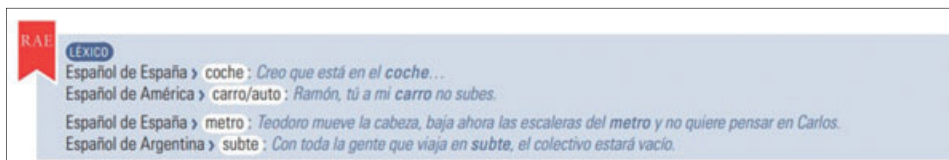


Figura 7: Ejemplo de léxico extraído de la RAE de *Frecuencias A1* (2020, p. 40)

Además, la mayor parte de las actividades están planteadas para realizarlas en parejas o en grupos, es decir, se establece una colaboración entre los estudiantes para llevar a cabo la tarea.

7.1.1.2. Nuevo Prisma

Nuevo Prisma es una colección (fig. 8) que cubre todos los niveles de la lengua pues los manuales van desde el nivel A1 al nivel C2.



Figura 8: Portadas de la colección *Nuevo Prisma* de Edinumen

A diferencia de *Frecuencias*, en *Nuevo Prisma* no se indica expresamente el nombre de los autores como vemos en las portadas. Simplemente se indica que lo ha redactado el «equipo nuevo Prisma». Asimismo, vemos por los años de edición que la colección no ha sido actualizada desde hace unos 10 años y que los manuales de nivel C son los que más tiempo llevan si revisarse.

Todos los niveles también siguen una misma estructura a la hora de presentar cada tema. En primer lugar, se indican los contenidos que se van

a trabajar en la unidad. A continuación, se presentan todas las actividades indicando mediante símbolos si es una tarea grupal, individual, auditiva, para trabajar la oralidad, o la escritura. Por último, hay varias actividades finales para reflexionar sobre lo que se ha aprendido.

Dentro de las actividades que ofrece la colección, encontramos en cada unidad una o dos centradas en la mediación intercultural como esta de la figura 9.

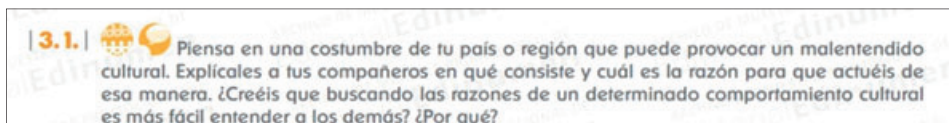


Figura 9: Actividad de intercultural de *Nuevo Prisma B1* (2015, p. 13)

Por consiguiente, este tipo de actividad implicaría un trabajo de traducción interna por parte del estudiante que deberá reflexionar en su L1 para, reformular el discurso y encontrar las palabras más adecuadas de su lexicón para verbalizar el mensaje en LE, en este caso, español.

7.1.1.3. Nuevo Prisma fusión

Esta colección (fig. 10) es similar a la anterior, de ahí que mantenga el nombre. La principal diferencia, por eso se llama *fusión*, es que solo hay dos manuales y cada uno de ellos abarca dos niveles.



Figura 10: Portadas de la colección *Nuevo Prisma Fusión*, Edinumen

Con respecto a los autores, se hace nuevamente referencia al «equipo nuevo Prisma». Asimismo, la estructura de las unidades sigue la misma línea editorial: esquema de los contenidos que se van a trabajar, actividades y repaso para evaluar lo aprendido. En realidad, la actividades que se plantean son, en su mayoría, las mismas como vemos con este ejercicio (fig. 11) de intercultural.

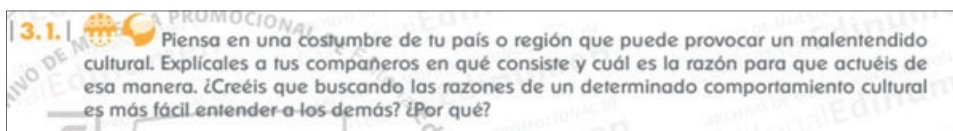


Figura 11: Actividad de intercultural de *Nuevo Prisma Fusión B1+B2* (2017, p. 17)

Como se puede comprobar, es exactamente la misma actividad que aportamos en la figura 9 para los niveles B. Por consiguiente, la diferencia entre *Nuevo Prisma* y *Nuevo Prisma fusión* radica en que este último engloba dos niveles por manual y no hay un manual para los niveles C.

7.1.2. EnClave-ELE

7.1.2.1. En Acción

Se trata de una colección (fig. 12) compuesta por cuatro manuales que abarcan del nivel A1 al nivel C1.



Figura 12: Portadas de la colección *En Acción* de enClave-ELE

La coordinadora de la colección es Elena Verdía y los autores de cada volumen son:

- *En Acción 1*: Marisa González, Felipe Martín, Inmaculada Molina y Conchi Rodrigo;
- *En Acción 2*: Javier Fruns, Felipe Martín, Mila Ortín y Conchi Rodrigo;

– *En Acción 3*: Mercedes Fontecha, Javier Fruns, Felipe Martín y Nuria Vaquero;

– *En Acción 4*: Esther Gutiérrez Quintana; Belén García Abia; Amalia Blas Nieves.

El esquema que sigue la colección es plantear actividades que trabajen las siguientes destrezas: *escuchar, leer, interactuar oralmente, interactuar por escrito, hablar*. Asimismo incluye apartados de *comunicación, sistema de la lengua, cultura e intercultural* y *textos*. En esta colección, el planteamiento intercultural (fig. 13) que, además, implicaría, en mayor o menor grado, una reflexión en L1, sigue una idea similar a *Nuevo Prisma*.

C. Piensa en otros hábitos alimenticios relacionados con tu país o región y coméntalos con toda la clase. ¿Son parecidos o muy diferentes a los de las regiones de tus compañeros?

- *En mi región, en las fiestas de Pascua, se hacen unos dulces muy parecidos a los crepes.*
- ▲ *En mi país también, pero se hacen en cualquier época del año y se comen con mermelada, con miel, con azúcar...*

Figura 13: Actividad intercultural de *En Acción 2* (2011, p. 57)

Como podemos comprobar, se trata de pensar nuevamente en los hábitos del país de origen para explicarlos en la lengua extranjera con algunas indicaciones sobre cómo poder empezar el discurso.

7.1.2.2. ¡Genial!

Esta colección (fig. 14) abarca menos niveles en comparación con los manuales que estamos empleado en este apartado, pues engloba los niveles A1, A2 y B1.1.



Figura 14: Portadas de la colección *¡Genial!* de enClave-ELE

Nuevamente, cada uno de estos manuales ha sido redactado por diversos autores. El manual de nivel A1 ha sido redactado por Cristina Herrero Fernández, María Martínez-Delgado Veiga, Margarita Planelles Almeida, Pablo Torrado Solo de Zaldívar. El manual de nivel A2 por Cristina García Sánchez, Manuela Mena Octavio, M^a del Carmen Méndez Santos, Nitzia Tudela Capdevila. El manual de nivel B1.1. por Adelaida Martín Bosque, María del Carmen Méndez Santos, Nitzhia Tudela Capdevila.

Los apartados de cada unidad son: *Secuencias, A escena, Cultura, Proyecto, Banco léxico*. Su contenido está muy actualizado debido a que se ha publicado en los últimos 2 o 3 años. Con respecto al apartado de *Cultura*, el foco se pone en los diferentes países hispanohablantes. Tras revisar su contenido y estructura, no encontramos actividades a lo largo del manual que implique un ejercicio vinculado a la traducción o la interpretación.

7.1.3. SGEL

7.1.3.1. Español en marcha. Nueva edición

La colección *Español en marcha* (fig. 15) ha tenido varias actualizaciones desde la primera edición. Esta nueva edición abarca de los niveles A1 a B2.

Los autores para cada uno de estos manuales son los mismos: Francisca Castro Viúdez, Pilar Díaz Ballesteros, Ignacio Rodero Díez, Carmen Sardinero Francos. La única disparidad es el manual 2 que solo tiene tres autores. Francisca Castro Viúdez, Ignacio Rodero Díez, Carmen Sardinero Francos.

Las destrezas que se trabajan y se marcan en cada grupo de actividades son: *Escuchar, Hablar, Gramática, Vocabulario, Leer* (fig. 16) a los que unen los apartados de *Comunicación y Cultura* así como de *Autoevaluación*.



Figura 15: Portada de la colección *Español en marcha*. Nueva edición de SGEL

<p>LEER</p> <p>La vida en el bar</p> <p>1 ¿Has estado alguna vez en un bar español? ¿Cómo es? Coméntalo a tus compañeros.</p> <p>2 Lee el texto.</p>	<p>3 Después de leer, comenta con tus compañeros.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Son parecidos los bares españoles a los de tu país? • ¿Adónde van los jóvenes los fines de semana? • ¿Y las personas mayores? </div> <p>4 En parejas o individualmente, elabora un escrito sobre los establecimientos de ocio en tu país.</p>
--	---

Figura 16: Actividad de intercultural de *Español en marcha. Nueva edición 4* (2022, p. 67)

También en esta ocasión se parte de una reflexión sobre la cultura del propio estudiante. A diferencia de las demás actividades que hemos comentado hasta el momento, la actividad se realiza de manera escrita y no oral.

7.1.3.2. Impresiones

La colección *Impresiones* (fig. 17) comprende los niveles que van del A1 al B1.



Figura 17: Portadas de la colección *Impresiones* de SGEL

Los tres primeros volúmenes han sido redactados por Olga Balboa Sánchez, Montserrat Varela Navarro y Claudia Teisser de Wanner. Sin embargo, el último ha sido redactado por Olga Balboa Sánchez, Montserrat Varela Navarro, Astrid Sánchez Triana y Alexis Soto Ferrera.

La línea editorial incluye unos primeros ejercicios sobre la unidad, un apartado *¡Consolidamos!* para reforzar los conocimientos y *Panorama* que lo conforman diversas actividades agrupadas por destrezas. De esta colección llama la atención que contenga notas aclaratorias en el margen derecho. Además, ofrece diversas actividades en cada unidad que permite realizar investigaciones sobre los países hispanohablantes.

Con respecto a las actividades próximas a la mediación intercultural (fig. 18), encontramos el siguiente modelo:

- e. **En grupos. ¿En qué deportes además del fútbol destaca tu país?** Haced una lista y después ponedla en común con toda la clase.
- *El equipo de balonmano es bastante bueno, ¿verdad?*

Figura 18: Actividad de intercultura en *Impresiones 4* (2020, p. 59)

A pesar de que la actividad aparece planteada en el manual de nivel B2, no se trata de un ejercicio de enorme complejidad ni plantea un trabajo contrastivo entre la L1 y la LE que nos haga enmarcar esta actividad dentro de la traducción, pero es la única tipología que, de algún modo, tiene en consideración la cultura de origen del estudiante y por ende, sus conocimientos lingüísticos en su lengua nativa.

7.1.3.3. Vitamina

La colección *Vitamina* (fig. 19) cubre todos los niveles a excepción del nivel C2.



Figura 19: Portadas de la colección *Vitamina* de SGEL

Los autores de la colección son Berta Sarralde, Eva Casarejos, Mónica López para todos los manuales a excepción del *Vitamina B1*, cuyos autores son Berta Sarralde, Eva Casarejos y Daniel Martínez. Las actividades que ofrecen los manuales incluyen indicaciones sobre la destreza que se practica: *Lee y habla, Gramática, Escucha, Investiga, escribe y habla, Pronunciación y ortografía, Vocabulario*. Además, podemos encontrar ejercicios para practicar todas las destrezas en el apartado *En acción* que también incluye actividades para el DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera). Al finalizar la unidad, contamos con un apartado de *Revisión* y de *Reflexión*.

En este caso, no hemos localizado actividades que puedan relacionarse con la traducción o la interpretación en alguna de sus modalidades.

7.2. Análisis de manuales en Italia

En el capítulo 5.3. ya hemos indicado la gran presencia que tiene el español en las instituciones académicas italianas. Es por ello que podemos localizar un gran número de manuales adaptados a itálofonos. Las principales editoriales en este ámbito son Deascuola, Hoepli, Loescher, Mondadori Education, Pearson, SEI, UTET Università, Zanichelli. No obstante, la mayoría de los manuales que comercializan, tienen como destinatarios a estudiantes de secundaria y bachillerato. Los manuales para estudiantes universitarios o adultos son escasos y casi todos los que se etiquetan en ese grupo son gramáticas de referencias:

- *Gramática de referencia de la lengua española*. Hoepli (2010–2011). 2 volúmenes.
- *¡Eso es! Gramática de lengua española con ejercicios*. Loescher (2011).
- *GREIT. Gramática de referencia del español para itálofonos*. CLUEB (2012). 3 volúmenes.
- *Gramática por funciones*. Zanichelli (2014).
- *Gramática comunicativa del español*. Edelsa (2015). 2 volúmenes.
- *Gramática en contraste*. Pearson (2018).
- *Contrastiva. Grammatica della lingua spagnola*. CLUEB (2018).
- *Gramma. Grammatica della lingua spagnola*. CLUEB (2021).
- *Gramática lista*. Zanichelli (2022).
- *Gramática española*. UTET (2023).

De entre todas las editoriales mencionadas, hemos podido localizar un único manual categorizado para adultos o universitarios: *¡Enhorabuena!* (fig. 20) de la editorial Zanichelli y cuya autora es Maria Vittoria Calvi. Este

manual se publicó en 2020 y abarca los niveles desde A1 a B2 en un solo manual.

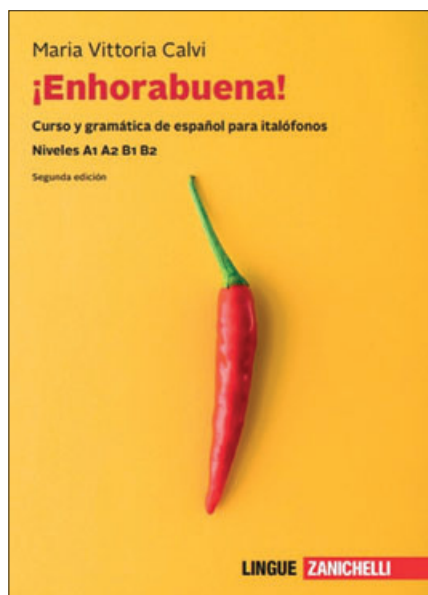


Figura 20: Portada del manual *¡Enhorabuena!* de Zanichelli

Los apartados que se incluyen en este manual son *Abriendo caminos*, *Observa y toma nota*, *Recursos y actividades*, *Hacia el mundo hispanico*, *Puesta a punto*, *Pronunciación y ortografía*, *Gramática y Ejercicios*. El contenido de las unidades didácticas se adaptan adecuadamente a la edad de los destinatarios señalados. Además, también se ocupa de presentar las realidades de los diversos países hispanohablantes. Con respecto al uso de la traducción, en la presentación del manual, la autora ya indica que:

[...] se proponen ejercicios de traducción, tanto en la dirección L2 → L1 como de la L1 a la L2, en distintas modalidades (traducción de textos ya estudiados, traducción de frases con específicas dificultades gramaticales para la confrontación de estructuras, traducción de fragmentos de textos, etc.) incluyendo minitareas de traducción en contextos reales (Calvi, 2020, p. VII).

Por consiguiente, la traducción está presente en este manual desde varios prismas como, por ejemplo, por el hecho de proponer actividades (fig. 21) de traducción directa (de L2 a L1) e indirecta (de L1 a L2).

La bidireccionalidad ofrece al estudiante la oportunidad de enfrentarse a diversas dificultades al tener que reflexionar partiendo de la lengua materna

13 Traduce al italiano el texto del ejercicio anterior.**14 Traduce al español.**

1. Ti auguriamo di trovare presto un nuovo posto di lavoro. 2. La invitiamo a presentarsi nei nostri uffici lunedì prossimo alle ore 10.30. 3. Ti supplico di non raccontare a mia mamma che ieri non sono andata a scuola. 4. L'esame sta per iniziare, vi chiediamo di togliere tutti i libri dai banchi e di spegnere i cellulari. 5. Le chiediamo cortesemente di dirci se è interessata alla nostra proposta. 6. Le consigliamo di rivolgersi al servizio di assistenza se la garanzia della stampante è ancora valida. 7. Buongiorno, desidero sapere come posso ottenere il rimborso del mio ordine, perché la merce che ho ricevuto presenta dei difetti. 8. Desideriamo informarvi riguardo alle nostre ultime offerte di vini della Toscana. Per questo motivo vi chiediamo di verificare se il nome e l'indirizzo indicati sono esatti, completi e aggiornati. Inoltre vi chiediamo di comunicarci il vostro indirizzo e-mail qualora siate interessati a ricevere il nostro catalogo in futuro.

Figura 21: Actividades de traducción de *Enhorabuena!* (2020, p. 333)

o de la lengua extranjera. Esto hará que el estudiante pueda desarrollar varias estrategias para resolver los obstáculos lingüísticos.

El empleo de la traducción en los manuales para itálofonos no es exclusivo del que hemos mostrado. En los manuales para estudiantes de secundaria y bachillerato, aunque no sean el público objeto de nuestro trabajo, también cuentan con actividades (fig. 22) enmarcadas en el ámbito de la traducción.

2. Come tradurresti le seguenti frasi in spagnolo?

- a. La casa di Mónica è più grande della mia.
- b. Questo albergo è meglio dell'altro.
- c. Pablo è più giovane di suo fratello.
- d. Londra è più costosa di Los Angeles.
- e. María è la più carina e la più intelligente.
- f. Barcellona è interessante quanto Madrid.

Figura 22: Actividad de traducción de *Impara lo spagnolo* (2020, p. 122)

Se trata de un ejercicio de traducción inversa en el que aparecen frases en italiano para que el estudiante las traduzca al español. La finalidad de esta actividad es gramatical para practicar el uso de los comparativos. Este tipo de actividad es habitual en los manuales de ELE que se utilizan en Italia para trabajar elementos lingüísticos. No obstante, también encontramos otro tipo de ejercicio (fig. 23) para activar el léxico.

 <p>TRADUCE Busca en el diálogo las palabras españolas correspondientes.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. bionda _____ 2. occhi azzurri _____ 3. bella _____ 4. fratello _____ 5. sorella _____ 6. piccolo _____ 7. allegro _____ 8. animale domestico _____ 9. sposata _____ 10. arrabbiata _____ 	<p>IDILO TU! ¿Cómo se dice en español?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Il nuovo compagno è molto simpatico, vero? 2. La prof di Lingua è giovane. 3. La compagna di tuo fratello è alta e bionda. È molto bella. 4. Sai una cosa? Ho un cane: è piccolo e marrone. 5. Nella foto non è contento, ma di solito è molto allegro. 6. Io ho due gatti. Tu hai animali domestici?
---	---

Figura 23: Actividades de traducción de *Voy contigo!* (2019, p. 43)

Una vez más la actividad se centra en la traducción inversa, pero en esta ocasión, son dos tipos de actividades que están al inicio de la unidad tras la lectura -y escucha- de un diálogo. Con este tipo de actividad, se pide que el estudiante localice en el diálogo español las palabras que son necesarias bien para traducir la listas de palabras de la primera fotografía o bien para traducir frases en español. Huelga decir que estas frases no están así redactadas en el diálogo español, aunque los elementos están próximos para que el estudiante pueda localizarlos y crear la frase en lengua española.

No obstante, ninguno de los ejercicios que hemos presentado están contextualizados, puesto que siempre se está trabajando con palabras o frases aisladas. Ni siquiera en el caso de *bella* que aparece en la primera fotografía de la fig. 23, se puede entender sin un contexto porque, aunque el correspondiente habitual en español suele ser *bonita*, existen multitud de expresiones en italiano con el adjetivo *bello* que se traducirá al español, por ejemplo, por *bueno*: *Ho fatto una bella colazione* → *He tomado un buen desayuno*. También en la fig. 23, la estructura del comparativo en italiano difiere de la estructura española porque el segundo elemento está introducido por la preposición *di*, mientras que en español se utiliza *que* y en el caso del comparativo de igualdad, el italiano emplea *quanto* y el español *como*.

Por consiguiente, el planteamiento de estas actividades parte siempre del medio escrito y con preferencias por el uso de la traducción directa.

7.3. Análisis de manuales en Polonia

Cuando exploramos la situación en Polonia, también nos encontramos con varios manuales centrados en el estudiante polaco. Así como sucede en Italia, buena parte de estos manuales están destinados a estudiantes de secundaria y bachillerato. Aquellos que tienen como público a universitarios o adultos en general son más limitados. Las editoriales que comercializan, principalmente, este tipo de manuales son Draco, Editnos y Preston Publishing. Estos son:

- *Gramatyka języka hiszpańskiego A1, A2, B1 y B2, B2+*. Draco (2019).

- *Arriba*. Editnos (2019–2022).
- *Hiszpański w tłumaczeniach. Gramatyka*. Preston Publishing (2020).
- *Hiszpański w tłumaczeniach. Słownictwo*. Preston Publishing (2020–2021).
- *Hiszpański 365 na każdy dzień (A2-B2)*. Preston Publishing (2020).
- *Hiszpański w tłumaczeniach. Sytuacje (A2-B1+)*. Preston Publishing (2022).
- *Hiszpański. Trening A1*. Preston Publishing (2023).

La colección *Gramatyka języka hiszpańskiego* (fig. 24) está conformada por dos volúmenes: A1, A2, B1 y B2, B2+.



Figura 24: Portadas de la colección *Gramatyka języka hiszpańskiego*, Draco

En ambos casos los autores son Joanna Fernández, Raúl Fernández Jódar y Xavier Pascual López. Como el propio nombre indica, el foco está en la gramática por lo que el uso de la traducción no está contemplada en la obra. No obstante, consideramos relevante mencionar esta obra por la limitación de material para universitarios.

Pasamos, a continuación, a la editorial Editnos. La colección (fig. 25) se llama *Arriba* y hasta el momento abarca desde el nivel A1 al B1.

Se trata de una colección desarrollada por Telmo Diz, Javier Infante y Santiago Vázquez. Cada volumen abarca un único nivel del MCER. Su estructura cuenta con multitud de actividades de comprensión y producción con abundante contenido léxico, aunque, entre ellas, no encontramos actividades relacionadas con ejercicios de traducción o interpretación.



Figura 25: Portadas de la colección *Arriba*, Editnos

La última editorial que comentaremos en este apartado es Preston Publishing. En este caso nos encontramos con varias colecciones que tienen una línea editorial muy parecida. La primera colección que comentaremos es la dedicada a la gramática (fig. 26) y se compone de cinco volúmenes que abarcan todos los niveles del MCER. Cada volumen ha sido redactado por Magdalena Filak.



Figura 26: Portadas de la colección *Hiszpański w tłumaczeniach. Gramatyka*, Preston Publishing

La particularidad de esta colección es que todas las actividades (fig. 27) son de traducción. Se presentan frases que se deben traducir y en ocasiones aparece algún comentario a modo de pista para realizar la traducción. No obstante, en la página siguiente a la tarea, nos encontramos con las posibles traducciones del ejercicio anterior.

The worksheet contains the following exercises:

1. Mam problem.
2. Masz czas?
3. Dziś nie mam dużo czasu.
4. Nie mamy dziś czasu.

The reference table on the right shows Polish verb forms for 'tener' and 'querer' in various tenses and persons.

yo tengo	ja mam
si tienes	ty masz
¿tienes?	czy masz?
¿tienes tiempo?	czy masz czas?
no tengo mucho tiempo	nie mam dużo czasu
no tenemos tiempo hoy	nie mamy dziś czasu

Figura 27: Actividad de traducción de *Hiszpański w tłumaczeniach. Gramatyka 1* (2020, p. 30–31)

Por consiguiente, no existe ningún tipo de contexto. Además de que simplemente bastaría con pasar la página para encontrar las posibles traducciones tanto en polaco como en español dependiendo de si queremos realizar un ejercicio de traducción directa o inversa.

La siguiente colección (fig. 28) tiene como objetivo trabajar el vocabulario, *Hiszpański w tłumaczeniach. Słownictwo*, y también ha sido redactado por Magdalena Filak. Se compone de dos volúmenes que abarcan los niveles que van del A1 al B2.

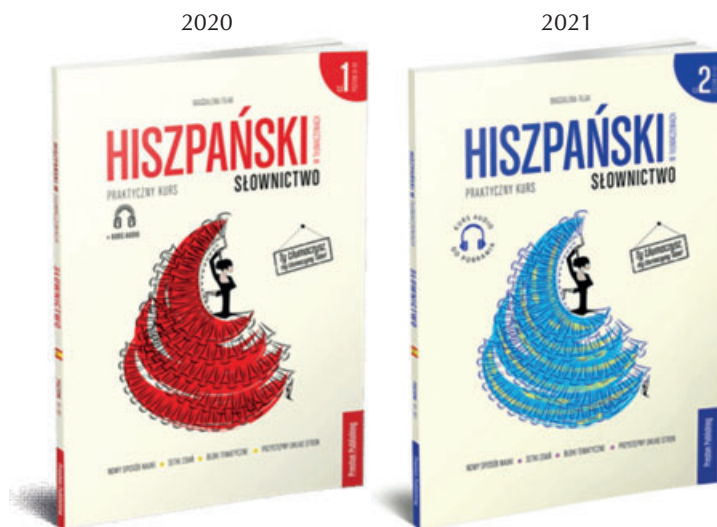


Figura 28: Portadas de la colección *Hiszpański w tłumaczeniach. Słownictwo*, Preston Publishing

La estructura sigue la misma línea que la colección de gramática con la única diferencia de que antes de realizar las traducciones se ofrece una lista temática (fig. 29) para que se puedan emplear esos términos en las traducciones.

vocabulario	abrir	otwierać	conocer	znać	esperar	czekać
	ayudar	pomagać	dar	dawać	gustar	lubić, podobać się
	beber	pić	empezar,	zaczynać		
	cerrar	zamykać	comenzar		hablar	mówić, rozmawiać
	comer	jeść	entender	rozumieć	hacer	robić
	comprar	kupować	enviar,	wysyłać	ir(se)	iść, jechać
	comprobar	sprawdzać	mandar		leer	czytać
	conducir	jeździć, prowa- dzić (samochód)	escribir	pisać	llamar	dzwonić
			escuchar	śluchać		

1. Jesteśmy gotowi, żeby zacząć.
2. Chcę kupić dobrą książkę do hiszpańskiego / po hiszpańsku.

Figura 29: Actividad de *Hiszpański w tłumaczeniach. Słownictwo 1* (2020, p. 8)

Nuevamente, nos encontramos con ejercicios descontextualizados. El último manual de esta colección (fig. 30) es *Hiszpański w tłumaczeniach. Sytuacje* (A2-B1+).



Figura 30: Portada del manual *Hiszpański w tłumaczeniach. Sytuacje* (A2-B1+), Preston Publishing

A diferencia de las anteriores, este manual ha sido redactado por Carmen Azúar, aunque sigue la misma línea editorial que hemos presentado. Al tratarse de un manual para practicar diversas situaciones de la vida cotidiana, cabría esperar que estas se presentasen en un contexto específico. No obstante, este es el tipo de actividad (fig. 31) que ofrece el manual.


1.	Jakie są godziny otwarcia muzeum Prado? 
2.	Jest czynne od poniedziałku do soboty od 10 do 20, a w niedzielę od 10 do 19.
3.	Jest otwarte codziennie (dosł. Otwiera codziennie dla publiczności).
4.	Czy jest zwiedzanie muzeum (czy są wizyty) z przewodnikiem?
Zwiedzanie z przewodnikiem jest (możliwe)		

Figura 31: Actividad de traducción de *Hiszpański w tłumaczeniach. Sytuacje (A2-B1+)* (2022, p. 68)

Sin embargo, existe una pequeña diferencia con el manual *Hiszpański 365 na każdy dzień* (A2-B2) (fig. 32) que ha sido redactado por Dorota Kotwica.



Figura 32: Portada del manual *Hiszpański 365 na każdy dzień* (A2-B2), Preston Publishing

Este volumen presenta una explicación gramatical y a continuación plantea diversas actividades para, por ejemplo, rellenar huecos. No obstante, entre estas actividades nos encontramos con ejercicios de traducción inversa (fig. 33).

e Ejercicio **2. PRZETŁUMACZ.**

a) **Dodałem kukurydzę do zupy pomidorowej. Dziwnie smakuje, choć na pierwszy rzut oka wydaje się zwyczajna.**

b) **W czerwcu dużo padało. Śliwki i brzoskwinie z naszego ogrodu cudem się uratowały.**

c) **Na pierwszy rzut oka arbuz wydawał się dojrzały.**

Figura 33: Actividad de traducción de *Hiszpański 365 na każdy dzień (A2-B2)* (2020, p. 115)

En este caso las oraciones que se presentan para traducir son algo más extensas que las de la colección *Hiszpański w tłumaczeniach* y se complementan con otras actividades. De todos modos, para encontrarnos con un tipo de actividad de traducción algo diferente, debemos observar el manual *Hiszpański. Trening A1* (fig. 34).



Figura 34: Portada de *Hiszpański. Trening A1*, Preston Publishing

Este manual solo se presenta para el nivel A1, dado que se trata de una publicación muy reciente cuya autora es Monika Małuszyńska. La unidad empieza con una explicación gramatical y a continuación presenta actividades de diversa índole entre las que encontramos un ejercicio (fig. 35) de traducción:

4. Przetłumacz wyrażenia podane w nawiasach.

Przykład: No quiero causar problemas, pero (ale) se trata de su hermana.

1. Necesito pedirte un favor, _____ (ale) no puedes decir nada a nadie.
2. Sinceramente, estoy muy cansada. _____ (w dodatku), no me apetece hablar otra vez de esto.
3. Tienes razón, _____ (choć), en mi opinión, es demasiado tarde para cambiar de plan.
4. ¿_____ (w takim razie) ella ya no es tu novia?

Figura 35: Actividad de traducción de *Hiszpański. Trening A1* (2023, p. 136)

Como podemos comprobar, en este caso no se ofrece una frase para realizar su traducción, sino que tenemos la frase en español para que sea completada por la palabra entre paréntesis que está en polaco. De este modo, el estudiante solo ha de traducir esa palabra en la forma en la que aparece.

Tras haber analizado los manuales de ELE para adultos en España, Italia y Polonia, comprobamos que, en el caso de España, las actividades que pueden enmarcarse dentro del ámbito de la traducción y la interpretación, apuntan hacia la mediación intercultural. Sin embargo, en Italia y Polonia verificamos la preferencia por presentar ejercicios para traducir, principalmente, frases y muy frecuentemente desde la perspectiva de la traducción inversa, es decir, desde la lengua nativa del estudiante al español.

7.4. Manuales de ELE para lenguajes especializados

En comparación con los manuales genéricos, los manuales de lenguajes especializados cuentan con una menor presencia en el mercado y además, no se centran en una tipología concreta de estudiante de acuerdo a su L1 como sí pasa con los manuales de ELE. Asimismo, debido a que se centran en lenguajes especializados, estos manuales suelen enmarcarse en los niveles B1 y B2 del MCER.

7.4.1. Manuales de español en ámbito jurídico

7.4.1.1. Temas de Derecho, editorial Edinumen

Este volumen ha sido desarrollado por Carmen Rosa de Juan y José Antonio Fernández. Está indicado para un nivel B2. Los temas que trata son:

1. Introducción al Derecho
2. Derecho penal
3. Derecho de la propiedad industrial e intelectual
4. Derecho de familia y sucesiones
5. Derecho civil: obligaciones y contratos
6. Derecho laboral
7. Derecho administrativo
8. Derecho tributario
9. Derecho internacional privado
10. Derecho mercantil

En él se plantean actividades de comprensión en las que el estudiante mediante la lectura de un texto ha de responder a una serie de preguntas sobre su contenido o sobre aspectos léxicos; de relacionar conceptos, es decir, se presenta una tabla con dos columnas para unir el término con su definición; de definir, dándole un término para que lo explique con sus palabras; de

2023



Figura 36: Portada de *Temas de derecho*, Edinumen

completar, en este caso, se le presenta un texto de índole jurídica como un contrato o un fragmento de una sentencia y ha de completar los huecos con las palabras que se le da en el enunciado.

No obstante, a pesar de que el punto de interés está más centrado en aspectos léxicos, no se sugieren actividades de índole traductológica. En otras palabras, no localizamos actividades que planteen la reflexión contrastiva entre el sistema jurídico de origen y el español mediante ejercicios relacionados con la traducción o con la interpretación. Por otro lado, esta edición es de 2010 por lo que no es un manual adaptado a la realidad del año 2023, de manera que algunos conceptos jurídicos ya no serán válidos porque han modificado la ley o bien pueden haber adquirido una definición más amplia o más restringida.

7.4.1.2. Profesionales del mundo jurídico, editorial enClave-ELE

Los autores de este manual son Jairo J. García Sánchez, Manuel Martí Sánchez, Sara Fernández Gómiz, Zaida Nuñez Bayo. Está indicado para los niveles B1 y B2. Los temas que trata son:

1. El sistema jurídico español
2. La constitución española
3. ¡Con papeles, sin papeles!
4. Trabajar en España

2023



Figura 37: Portada de *Profesionales del mundo jurídico*, enClave-ELE

5. Ley y empresa
6. Comprar y vender en España
7. Comprar y vender desde España
8. El comercio en Internet

En este manual contamos con una variedad más amplia en cuanto a los tipos de actividades. En efecto, podemos encontrar ejercicios de comprensión auditiva, así como de producción escrita no guiada, junto a las habituales de comprensión lectora. Destaca del manual el que los autores hayan decidido incluir notas aclaratorias sobre aspectos gramaticales o léxicos en determinadas actividades para ampliar el conocimiento del estudiante. Además, también proporciona enlaces de interés como, por ejemplo, para acceder a enciclopedias o diccionarios jurídicos. Al finalizar la unidades, localizamos una actividad de reflexión para que el estudiante evalúe lo que ha adquirido en la unidad y en qué grado lo ha conseguido.

En este manual hemos localizado algunas actividades que permiten realizar un ejercicio de traducción interna (fig. 38) como la actividad 1.4. de la página 9.

1.4. ¿Cómo es la estructura del sistema judicial en tu país? Completa la tabla y comenta las diferencias con tus compañeros.

País	Jefe de gobierno	Magistrados	Jueces	Tribunal Supremo

Figura 38: Actividad 1.4. de *Profesionales del mundo jurídico* (2017, p. 9)

Al tener que comentar las diferencias, el estudiante está obligado a realizar una reflexión entre ambos sistemas jurídicos para trasladar, en español, la realidad jurídica de su país.

7.4.1.3. De ley. Manual de español jurídico, editorial SGEL

El manual ha sido redactado por Carme Carbó Marro y Miguel Ángel Mora Sánchez. Al igual que los demás manuales que hemos comentado, este está indicado para el nivel B2. Su índice incluye los siguientes temas:

1. Introducción: el sistema jurídico español
2. Derecho interno y derecho internacional
3. Derecho procesal
4. Derecho laboral. La carrera judicial
5. Derecho civil (I)
6. Derecho civil (II)

2012

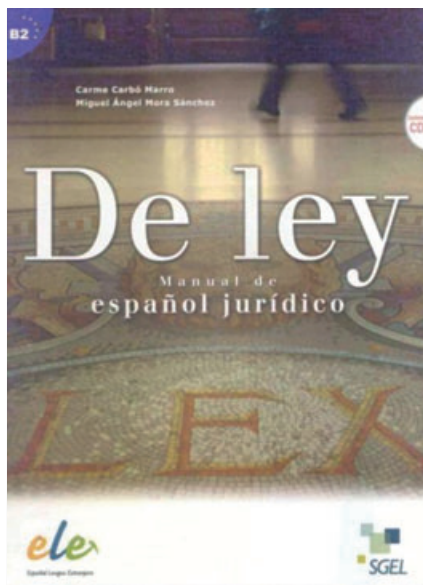


Figura 39: Portada de *De ley. Manual de español jurídico*, SGEL

7. Derecho tributario y financiero
8. Derecho penal
9. Derecho internacional

Con respecto a la temática, comprobamos que es similar al contenido del manual de Edinumen (cfr. 7.4.1.1.). No obstante, las actividades que se presentan son más similares al manual de enClave-ELE (cfr. 7.4.1.2.), incluso desde el punto de vista de contenido lingüístico y léxico y también incluye notas aclaratorias junto a las actividades. Sin embargo, en este manual seguimos sin individualizar actividades que giren en torno a la traducción o a la interpretación para que el estudiante pueda plantearse similitudes o divergencias entre el sistema jurídico de proveniencia y el sistema jurídico de España. Por otro lado, se publicó en 2012, así que sería aconsejable plantear una reedición para actualizar el contenido considerando los cambios jurídicos de los últimos once años.

7.4.2. Manuales de español en ámbito turístico

Los manuales de español en ámbito turístico son más habituales que los de lenguaje jurídico. Se trata de un ámbito de especialidad con el que estamos en contacto de forma más consciente por lo que habrá una mayor demanda

por parte del estudiante de español como lengua extranjera para conocer las características de este tipo de lenguaje.

7.4.2.1. Temas de Turismo, editorial Edinumen

Se trata de un volumen desarrollado por Ana Gray, Carmen Rosa de Juan, Eloísa Nieto, Marisa de Prada, Pilar Marcé para estudiantes que posean un nivel B2 de español. Los temas de los que se ocupa son:

1. El turismo
2. Agencias de viajes
3. El transporte aéreo
4. Transporte por ferrocarril, por carretera y marítimo
5. Alojamientos turísticos
6. Restauración
7. Turismo cultural y de ocio
8. Eventos turísticos: congresos, ferias y viajes de incentivos
9. Seguros de viaje y sanidad
10. El marketing turístico

2008



Figura 40: Portada de *Temas de turismo*, Edinumen

Este manual nos presenta diversas actividades para trabajar de manera individual, en parejas o en grupos. Podemos encontrar ejercicios de comprensión lectora, de producción escrita o de comprensión auditiva. No obstante,

las unidades didácticas no cuentan con información lingüística por lo que se concentra, principalmente, en el empleo de las destrezas y en la adquisición del léxico. A pesar de la temática y de las distintas situaciones que se plantean en las actividades, el manual no nos ofrece ejercicios que podamos situar en la práctica de la traducción o interpretación como medio didáctico.

7.4.2.2. Bienvenidos de nuevo y Bienvenidos, editorial enClave-ELE

Cada uno de los manuales que componen la serie *Bienvenidos* han sido escritos por distintos autores: *Bienvenidos de nuevo* por Aurora Centellas, Elena Palacios, Margarita Goded y Ana Hermoso; *Bienvenidos 2* por Margarita Goded, Ana Hermosos y Raquel Varela; *Bienvenidos 3* por Raquel Varela y Sara Robles. La colección abarca casi la totalidad de los niveles del MCER, pues van desde el A1 al C1. Cada manual se divide en tres bloques a los que les corresponden tres unidades.

Tabla 10: Índices de la colección *Bienvenidos* de enClave-ELE

<i>Bienvenidos de nuevo</i>	<i>Bienvenidos 2</i>	<i>Bienvenidos 3</i>
1. En el aeropuerto	1. Turismo cultural y religioso	1. Turismo de negocios
2. En el hotel	2. Hoteles especiales	2. Se busca
3. En la cafetería	3. Con mucho gusto	3. Denominación de origen
4. En la agencia	4. Turismo sostenible	4. Con la mochila al hombro
5. Los servicios del hotel	5. Una habitación con vistas	5. Bueno, bonito y barato
6. En el restaurante	6. ¡Que aproveche!	6. Alimentos “verdes”
7. De excursión	7. A toda vela	7. De la Tierra a la Luna
8. Congresos y eventos	8. ¡Bienvenidos!	8. Con todo lujo de detalles
9. En el restaurante	9. Evento especiales	9. De fiesta

2016



2005



2009



Figura 41: Portadas de la colección *Bienvenidos*, enClave-ELE

Esta colección ofrece una gran variedad de actividades tanto desde la perspectiva de la comprensión como de la producción. Una de las cuestiones más relevantes es que incluye información gramatical y léxica en cada unidad, incluso atendiendo a las variedades que existen del español. Entre las actividades que ofrece, hemos encontrado dos (figuras 42 y 43) que, en cierta medida, podríamos situar en el campo de la traducción por el ejercicio de reflexión que hará el estudiante para expresar esas ideas en lengua española.

Tarea

En grupos de cuatro, buscad en vuestra ciudad o país algún hotel o residencia que pueda tener unas características especiales que resulten atractivas y únicas para un público de otro país. Diseñad un plan para convertir esa residencia en un hotel con encanto o una casa rural y realizad un folleto turístico o una página web promocional.

Figura 42: Actividad de *Bienvenidos 2* (2005, p. 23)

En esta actividad se indica la necesidad de buscar en el propio país de origen información sobre un hotel, por lo que si estamos ante un grupo de estudiantes homogéneo, el grupo reflexionará sobre un único país de origen, el propio, y deberán encontrar términos en español para expresar la realidad hotelera de su país para poder realizar el folleto turístico. Asimismo, también hemos localizado esta actividad:

7 Redacta tú ahora el texto para las diapositivas de una presentación de un producto gastronómico típico de tu localidad.

Figura 43: Actividad de *Bienvenidos 3* (2009, p. 28)

Este ejercicio conlleva una reflexión traductológica relevante, puesto que la gastronomía es un elemento cultural que caracteriza a una determinada zona o país y poder trasladar esa información en otra lengua es una tarea ardua. A pesar de que no se le pide al estudiante que realice una traducción, sino una presentación, inevitablemente deberá realizar un ejercicio traductológico interno para poder plantear la mejor estrategia para trasladar los platos de su ciudad en lengua española.

7.4.2.3. Profesionales del turismo, editorial enClave-ELE

El manual ha sido confeccionado por Loreto Florián, Alba Gómez, Irene Moreno-Manzanero y Clara Ureña. Al igual que el manual de *Profesionales del mundo jurídico*, este manual está pensado para niveles B1 y B2. Los temas que incluye son:

1. El mercado turístico: características, evolución y estructura
2. Diferentes destinos, clientes diferentes
3. Transportes turísticos: aéreos, terrestres y acuáticos
4. Alojamientos turísticos y restauración
5. Las agencias de viajes
6. Patrimonio, recursos y atractivos turísticos
7. Seguridad y salud en el turismo
8. Marketing turístico, publicidad y encuentros profesionales

2018

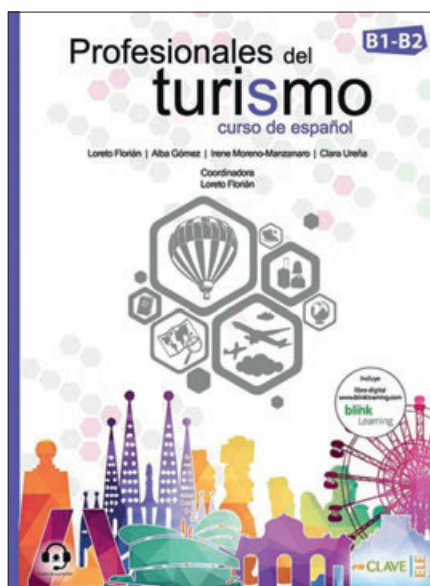
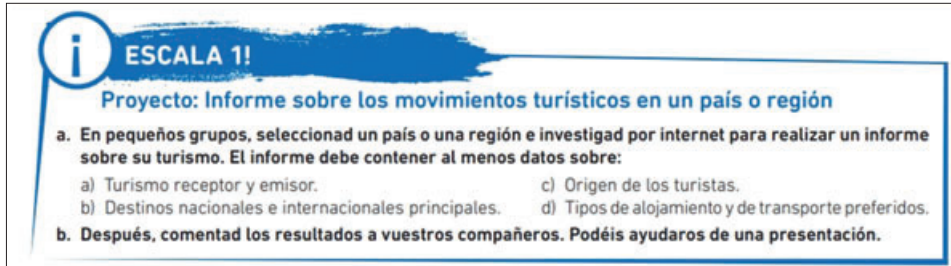


Figura 44: Portada de *Profesionales del turismo*, enClave-ELE

Este manual combina actividades de comprensión y producción con notas aclaratorias gramaticales y léxicas. Sin embargo, una de las cuestiones que más llama la atención es el hincapié que realiza en que el estudiante no solo conozca la realidad turística de España, sino también de los países hispanoamericanos.

De esta forma, se le ofrece un panorama más amplio en lengua española. Con respecto a las actividades que se enmarquen en el ámbito de la traducción o la interpretación, hemos encontrado el siguiente:



i ESCALA 1!

Proyecto: Informe sobre los movimientos turísticos en un país o región

a. En pequeños grupos, seleccionad un país o una región e investigad por internet para realizar un informe sobre su turismo. El informe debe contener al menos datos sobre:

- a) Turismo receptor y emisor.
- b) Destinos nacionales e internacionales principales.
- c) Origen de los turistas.
- d) Tipos de alojamiento y de transporte preferidos.

b. Después, comentad los resultados a vuestros compañeros. Podéis ayudarlos de una presentación.

Figura 45: Actividad de *Profesionales del turismo* (2018, p. 11)

Es cierto que no indica expresamente que el estudiante deba pensar en su país, pero siempre podemos modificar ligeramente la instrucción para que esa sea la finalidad. De esta manera, buscará información en su lengua materna que, posteriormente, deberá presentar en lengua española por lo que necesariamente deberá emplear estrategias de traducción para cumplir con el cometido.

7.4.2.4. Turismo, editorial SGEL

Cada uno de estos volúmenes ha sido preparado por equipos distintos: *Turismo 1* por Ana Isabel Blanco, Esther Jiménez, M^a Pilar Valero y Daniel Villar; *Turismo 2* por Núria Xicota Tort y Carlos Sanz Oberberger. Se puede emplear para los niveles A1, A2 y B1. Los contenidos son:

Tabla 11: Índices de la colección *Turismo*, SGEL

<i>Turismo 1</i>	<i>Turismo 2</i>
1. La clase	1. Parques nacionales
2. Mis datos personales	2. Relatos de viajes
3. Llegada al aeropuerto	3. El sector hotelero
4. En el hotel	4. Ocio y espectáculos
5. En el restaurante	5. La gastronomía
6. Por la ciudad	6. El camino de Santiago
7. ¡Qué buen tiempo!	7. Rutas e itinerarios
8. Trabajo y relaciones personales	8. Hoteles
9. Planes y trabajo	9. Ferias de Turismo
10. En el pasado	10. Marketing turístico
11. Seguro médico para viajar	11. Turismo en la ciudad
12. Antes y ahora	12. Perspectivas de futuro

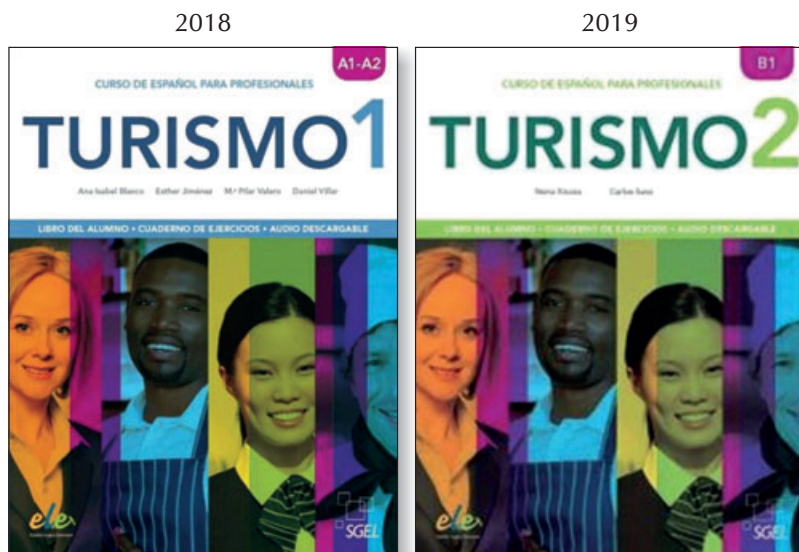


Figura 46: Portadas de la colección *Turismo*, SGEL

Es una colección muy completa desde el punto de vista estructural pues no solo encontramos actividades de difente tipología, sino que dentro de la unidad hay aclaraciones gramaticales y léxicas. De hecho, se complementan con un apartado específico de gramática al final de la unidad didáctica. Además, aunque no todas las unidades incluyen actividades de índole traductológica, sí hemos encontrado algunas propuestas (fig. 47) como la siguiente:

d Piensa en tu lengua materna. ¿En qué contextos se utiliza el imperativo? ¿Se utiliza en las mismas situaciones que en español? ¿Qué diferencias hay? Coméntalo en grupos.

Figura 47: Actividad de *Turismo 2* (2019, p. 40)

A diferencia de lo visto hasta el momento cuando hemos comentado los demás manuales, esta actividad tiene como objeto la gramática y no el léxico. Se incita al estudiante a reflexionar activamente sobre las semejanzas o diferencias del imperativo entre su lengua materna y el español. Esa reflexión comparativa implica que el estudiante realizará traducciones internas de las situaciones en las que usa el imperativo en L1 para poder explicar los puntos comunes o diferenciadores entre ambas lenguas cuando lo exprese en español.

7.4.2.5. Cinco estrellas, español para el turismo, editorial SGEL

Es un manual preparado por Concha Moreno y Martina Tuts que se ubica dentro de los niveles B1 y B2. El manual se divide en dos partes y cada una de estas partes cuenta con un determinado número de unidades, es decir, la primera parte cuenta con ocho unidades y la segunda parte, con cinco. Los temas que incluyen son:

Tabla 12: Índice de *Cinco estrellas. Español para el turismo*, SGEL

<ol style="list-style-type: none"> 1. De viaje. Entre aeropuerto y aeropuerto 2. Los servicios del aeropuerto 3. En el hotel 4. Los servicios del hotel 5. En el restaurante. En la cafetería 6. En la oficina de turismo. Hoy es mi día libre 7. En la agencia de viajes 8. Despedir al cliente: agradecimientos y reclamaciones 	<ol style="list-style-type: none"> 1. En la agencia de viajes 2. ¿Qué esperan de ti tus clientes? 3. La profesión del guía de turismo 4. Cuando no ha ido bien 5. Textos turísticos
---	--

Este volumen contiene información gramatical, léxica e incluso pragmática, ya que en la página 150 ofrece una actividad, 4.c., en la que se comenta el significado de los gestos que se realizan con las manos en diversos países.

2009



Figura 48: Portada de *Cinco estrellas. Español para el turismo*, SGEL

No obstante, lo que más ha llamado nuestra atención es que este manual sí incluye actividades (fig. 49) expresamente de traducción.

C. Ampliar el vocabulario.
Busca la traducción a tu idioma de las siguientes palabras y expresiones, y escribe otras oraciones para usarlos adecuadamente. No vale copiar las del texto.

- Debidamente habilitados _____
- Prestación retribuida _____
- Trabajador por cuenta propia / por cuenta ajena _____
- Autoridades competentes _____
- Intrusismo _____

Figura 49: Actividad de *Cinco estrellas*. *Español para el turismo* (2009, p. 144)

En este caso, la actividad se centra en el aspecto léxico para mejorar la comprensión de estos términos o expresiones. Con ellas, el estudiante debe realizar un ejercicio de producción, pero sin emplear ejemplos que puedan aparecer en la unidad. No es el único tipo de actividad en el que el estudiante ha de realizar una reflexión interlingüística.

A. En parejas, para buscar información sobre las tapas, entrad en esta página:
<http://www.arrakis.es/~jols/tapas/index1.html>
y comentadla. ¿Existe una costumbre equivalente en vuestro país? Explicadla en clase.

Figura 50: Actividad de *Cinco estrellas*. *Español para el turismo* (2009, p. 64)

En este caso se trata de reflexionar sobre las costumbres del propio país de origen de modo que se pueda localizar algún tipo de hábito similar o por el contrario, la inexistencia de una costumbre parecida a la española que propone la actividad. Esto conlleva un ejercicio de traducción interna por parte del estudiante, dado que tendrá que expresar esos conceptos propios de su L1 en español.

Tras analizar los manuales genéricos y los de lenguajes especializados, específicamente de lenguaje jurídico y turístico, comprobamos que es más frecuente el uso de la traducción en los manuales genéricos con respecto a los especializados. Dentro de estos últimos, son los manuales de lenguaje turístico los que presentan algún tipo de actividad que se puede enmarcar dentro del ámbito de la traducción o de la interpretación como herramienta pedagógica.

Esta comparativa nos resulta relevante porque los manuales de lenguaje especializado están planteados para personas que necesitan adquirir las características de ese lenguaje por motivos profesionales o incluso, en el ámbito turístico, por motivos de ocio. No obstante, aunque España cuenta con estudios de Traducción e Interpretación así como Italia también posee estudios de esta categoría, Polonia no oferta tal especialidad. Los estudiantes polacos que deseen embarcarse en el mundo de la traducción lo hacen, en el grado, desde las carreras de Filología Hispánica o de Lingüística Aplicada siempre que se ofrezca la mención de traducción o la mención en lengua española, respectivamente. Por consiguiente, estaríamos hablando de estudiantes que, al mismo tiempo que aprenden la lengua, deben aprender estrategias traductológicas básicas. Este tipo de manuales no está planteado para este público, y no estamos ante una realidad exclusiva de Polonia, ya que cada nación cuenta con su propuesta de estudios traductológicos que puede ser más próxima a la concepción española o a la polaca.

Por ello, en nuestro último capítulo queremos presentar unas propuestas didácticas para la adquisición del lenguaje jurídico y turístico, pero también para la adquisición de la competencia traductora de manera que quede reflejada la doble vertiente de la traducción que es el objetivo principal de este monográfico.

8. La doble vertiente didáctica de la traducción

Considerando todas las premisas que hemos ido analizando a lo largo del presente trabajo, queremos mostrar a continuación una serie de actividades de traducción (Beeby Lonsdale, 1996; Gile, 2009; Kiraly, 2003), que se enmarcan desde la perspectiva de la adquisición del español como lengua extranjera y de la adquisición de la competencia traductora. Por consiguiente, cada actividad propuesta cumpliría la doble función didáctica de la traducción que hemos defendido durante los capítulos anteriores.

En los próximos apartados, emplearemos diversas modalidades de encargos de traducción dentro del ámbito jurídico y turístico. Cada una de ellas se desarrollará tomando como referencia a estudiantes que tengan como lengua materna el italiano y el polaco y que, además, estudien español bien como lengua extranjera o bien, como parte de su combinación lingüística como traductores.

8.1. Propuestas didácticas para el español jurídico

8.1.1. Subtitulación convencional

Si quisiésemos dar una definición para explicar qué es la subtitulación, podríamos afirmar que se trata de un texto que aparece en la pantalla para que podamos seguir lo que estamos viendo, pudiendo estar este texto en un idioma distinto al que oímos o en el mismo. No obstante, sería una definición muy simplificada de lo que realmente es la subtitulación. Díaz Cintas y Remael (2021, p. 4) señalan que:

Subtitling, along with dubbing and voiceover, is a practice constrained by the need to reach synchrony between the linguistic target text (TT) and these additional translational parameters of images and sound as well as time. The subtitles should not contradict what the characters are doing or saying on screen, and the delivery of the translated message should coincide with that of the original speech. In addition, subtitles entail a change of mode from oral to written and resort frequently to the condensation and omission of lexical items from the original in order to maintain temporal synchrony with the dialogue.⁸⁸

Por consiguiente, estamos ante una práctica muy compleja derivada, en parte, por la condensación u omisión del discurso. No en vano, la subtitulación sigue unas reglas que fluctúan, ligeramente, dependiendo de las peticiones de nuestro cliente o del tipo de subtitulación. Por ejemplo, las plataformas de *streaming* no comparten la misma normativa. Netflix⁸⁹, en lengua española, permite hasta 42 caracteres por línea, mientras que HBO⁹⁰ permite 37 caracteres por línea.

En esta propuesta, nos vamos a centrar en lo que se denomina *subtitulación convencional o interlingüística*, es decir, aquellos subtítulos que sirven para pasar un discurso oral en lengua de origen a un discurso escrito en lengua meta. Existen otras modalidades como, por ejemplo, la *subtitulación intralingüística* que se centra en el uso de una sola lengua como en el caso de la subtitulación para sordos y deficientes auditivos. También contamos con la *subtitulación bilingüe* que se emplea en zonas donde conviven dos lenguas oficiales y, por tanto, se puede observar el subtítulo en ambos idiomas. Esta clasificación se establece siguiendo un parámetro lingüístico, pero si empleamos un parámetro técnico, entonces, la subtitulación se clasificaría en *subtítulo abierto*, siempre aparece en pantalla, y *subtítulo cerrado*, nosotros decidimos si aparece o no (Trama, 2019, p. 20).

⁸⁸ La subtitulación, junto al doblaje y a la voz superpuesta, es una actividad que se ve delimitada por la sincronía entre el texto meta (TM) y parámetros adicionales como las imágenes, el sonido o el tiempo. Los subtítulos no deben contradecir lo que hagan o digan los personajes en la pantalla. Asimismo, la traducción que debe coincidir con el texto original. Además, los subtítulos representan un cambio de medio: de oral a escrito, por lo que habitualmente se conderarán u omitirán términos del discurso original para mantener la sincronía temporal con el diálogo [traducción propia].

⁸⁹ *Castilian & Latin American Spanish Timed Text Style Guide*. (2022, diciembre 22). Recuperado de <https://partnerhelp.netflixstudios.com/hc/en-us/articles/217349997-Castilian-Latin-American-Spanish-Timed-Text-Style-Guide> [Consultado: 16/05/2023].

⁹⁰ Tragona Formación. [tragonaformacion]. (2018, enero 23). *La subtitulación para televisión a la carta: Netflix, HBO y Amazon Prime Video [Video]*. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=qln1YWwDJUw_ [Consultado: 16/05/2023].

8.1.1.1. Características generales de la actividad

Los estudiantes, que trabajarán en grupos,⁹¹ visualizarán un vídeo de un proceso judicial en su lengua materna para poder identificar aquellos elementos jurídicos que se emplean. No será necesario plantear la subtitulación de todo el vídeo. El docente puede seleccionar un fragmento y centrarse en aspectos concretos de acuerdo con el programa didáctico o la finalidad del español jurídico para el estudiante. En este caso, si se trata del aula de traducción profesional, los estudiantes han de adherirse a las convenciones de subtitulación que haya seleccionado el profesor. Sin embargo, si son estudiantes de español como segunda lengua, el docente puede elegir no regirse por normas estrictas y permitir un mayor margen de maniobra.

Desde el punto de vista de la adquisición del español como lengua extranjera, los estudiantes podrán asimilar conocimientos léxicos y estructuras morfosintácticas habituales en este campo de especialidad. Como apunta Díaz Cintas (2012, p. 97):

Para los estudiantes, los vídeos son importantes no sólo porque les permiten ver y apreciar la manera en la que los nativos de otra lengua interaccionan entre sí, sino también porque les ofrecen pistas comunicativas tanto lingüísticas (acentos regionales, entonación) como paralingüísticas (gestos, movimientos corporales).

Desde la perspectiva de la adquisición de la competencia traductora,⁹² además de los elementos lingüísticos mencionados, los estudiantes podrán analizar el ámbito en el que tiene lugar el proceso; el uso de la cortesía; la localización de los actores jurídicos en el tribunal y el lenguaje no verbal, por mencionar solo algunos aspectos.

8.1.1.2. Lengua materna: italiano

Para estudiantes italianos, proponemos el vídeo *Processo Spada, Federica Angeli in tribunale contro il clan di Ostia – Integrale*⁹³ en el cual se interroga

⁹¹ Véase Sánchez Ramos (2019) sobre traducción colaborativa.

⁹² Véase Wicherek (2023) sobre la importancia de observar una vista oral para formar a traductores e intérpretes judiciales.

⁹³ La Repubblica. [@repubblica]. (2018, abril 19). *Processo Spada, Federica Angeli in tribunale contro il clan di Ostia – Integrale [vídeo]*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=o6g6ke40moY> [Consultado: 16/05/2023].

a una periodista del periódico italiano *Repubblica* sobre unos hechos de los que fue testigo en la zona de Ostia.

En este vídeo se intercalan conceptos jurídicos con expresiones de lengua estándar, puesto que la conversación se lleva a cabo entre los abogados intervinientes y la testigo. No obstante, hay momentos en los que los abogados y la jueza conversan entre sí, pero el audio difícilmente recoge el diálogo.

El proceso inicia con el juramento o promesa de la testigo para decir la verdad, el cual transcribimos a continuación:

Consapevole della responsabilità morale e giuridica che assumo con la mia deposizione, mi impegno a dire la verità e a non nascondere nulla di quanto è a mia conoscenza.

Tras leerlo, la testigo indica sus datos personales. En los tribunales españoles la fórmula de este juramento es diversa. El contenido es similar, pero el testigo no lee un texto, sino que el juez le pregunta directamente si tiene relación con el acusado, si está inmerso en una causa penal y si sabe que ha de decir la verdad o incurrirá en un delito castigado por la ley. El testigo responde a estas cuestiones tras haberse identificado aportando sus datos personales.

Con respecto al español, nos encontramos con algunos falsos amigos: *deposizione* (deposición), *impegnarsi* (empeñarse). En el primer caso, es cierto que en ambos idiomas, italiano y español, el sustantivo se emplea en ámbito jurídico para indicar la declaración que realiza un testigo o acusado (Diccionario panhispánico del español jurídico, *s.v.* deposición). No obstante, con respecto a España, no es el término más empleado, sino que es el sustantivo *declaración* el que aparece más frecuentemente en este contexto como muestra la figura 51.

Deposición			Declaración		
Distribución Zona			Distribución Zona		
Zona	Freq	Fnorm.	Zona	Freq	Fnorm.
España	6	0,26	España	3.956	176,53
1 de 1		página: 1	1 de 1		página: 1

Figura 51: Resultados de CORDES XXI para *deposizione* y *declaración*

El verbo *impegnarsi* es un tema más complejo de desgranar. En italiano engloba un significado de obligación, mientras que en español el verbo se asocia, principalmente, con la idea de insistencia. Por consiguiente, la proximidad lingüística de ambos idiomas puede derivar en un calco lingüístico de este verbo en español, cambiando totalmente el significado del juramento.

Además, a lo largo de la declaración también aparecen el nombre de cargos públicos: *carabiniere*, *maggiore*, *magistratura* o *prefetto di Roma*. El hecho de que aparezcan estos cargos, nos permite trabajar con el estudiante el proceso de documentación para establecer los rangos de las autoridades italianas y españolas, así como la organización del sistema judicial en Italia y España. De esta manera, no solo estamos trabajando la lengua para adquirir nuevos conceptos, sino que desarrollamos herramientas transversales. Esto nos permite dibujar la realidad jurídica en ambos países lo que resulta de gran relevancia para el estudiante de español jurídico, que posiblemente trabaje en ámbito legal en su lengua materna, y para el estudiante de traducción, ya que le permite incorporar recursos que solucionen problemas de traducción en su actividad profesional.

8.1.1.3. Lengua materna: polaco

Con una idea análoga, en polaco podemos emplear el vídeo *Rozprawa w Sądzie Apelacyjnym w Warszawie. Na wyrok musimy poczekać do 23.05.22*,⁹⁴ que gira en torno a un recurso de apelación por lo que, en este vídeo, la conversación que se escucha es entre actores jurídicos de modo que el lenguaje jurídico polaco se podrá percibir en mayor grado que en el ejemplo italiano comentado en el epígrafe anterior.

Debido a esta particularidad se hace amplia referencia a la legislación por lo que, constantemente, oímos decir *z artykułu* o *w trybie artykułu*. Por un lado, se emplea la preposición *z*, cuya traducción en español depende del contexto así que, en ocasiones, se podrá traducir como *de*, *desde*, *con*, *por* o *en*. Por el otro, tenemos una locución preposicional introducida por *w*, que en español puede ser entendida como *en* o *a*, seguida del sustantivo *tryb* que significa *modo* o *manera*. Ambas estructuras funcionan para introducir los artículos jurídicos a los que se hace referencia en el proceso. En español, estos tecnicismos colaterales,⁹⁵ suelen estar introducidos por locuciones preposicionales como *de acuerdo con*, *de conformidad con*, *en virtud de*, *con arreglo a*. Por consiguiente, en español encontramos más propuestas léxicas para introducir los artículos en ámbito legal de forma que su aparición en el vídeo permite ampliar el léxico.

⁹⁴ iTVPiaseczno. [@itvpisceczno]. (2022, mayo 12). *Rozprawa w Sądzie Apelacyjnym w Warszawie. Na wyrok musimy poczekać do 23.05.22* [vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=NnONBdmvj3g> [Consultado: 31/05/2023].

⁹⁵ Véase Serianni (2007, p. 113) para profundizar en el tema.

Asimismo, nos encontramos con estructuras de uso habitual en polaco jurídico cuya traducción, sobre todo literal, daría pie a una oración sin sentido: *została skazana w związku z pełnieniem funkcji skarbnika*. Literalmente, en español la frase sería: *queda condenada en relación con las funciones plenas de tesorera*. Cabría analizar varias cuestiones. La primera es la estructura *w związku z pełnieniem funkcji* que, por ejemplo, podemos encontrar en el artículo 228 del Código penal polaco y que hace referencia a la labor que se ejerce. Por consiguiente, una posible aproximación en español podría ser *en su condición de*, es decir, se trata de una estructura más simple y con tintes menos arcaicos que la estructura polaca.

La segunda cuestión sería el uso del verbo *zostać* (quedar) para formar una estructura pasiva, a la que ya hemos hecho referencia en el apartado 6.2.1.4. Se trata de un verbo (*quedar*) que se emplea en español con menor frecuencia para formar este tipo de estructuras debido a que, principalmente, se utiliza el verbo *ser*. Esta divergencia es de interés desde el plano lingüístico ya sea para adquirir la lengua como para traducir. Estamos ante un elemento gramatical, como es la pasiva, que aparece abundantemente en los textos jurídicos (cfr. 6.2.1.4.). Es fundamental conocer su estructura y funcionamiento en ambos idiomas, pues existen diferencias como vemos con este breve ejemplo.

8.1.2. Lectura fácil

La lectura fácil es una técnica que se emplea para facilitar la comprensión de un documento. Para ello, se siguen unas determinadas pautas para redactar y adaptar el documento de acuerdo con la normativa española UNE 153101 (AENOR, 2018). Se suele utilizar para que la información sea accesible y se rige por las indicaciones que vamos a comentar, *grosso modo*, en el siguiente párrafo.

Con respecto al léxico, la UNE 153101 señala que se deben utilizar palabras sencillas y de uso habitual adaptadas al destinatario de nuestro texto, pues, por ejemplo, no emplearemos las mismas palabras si nuestro destinatario es un niño o un adulto. Asimismo, se evitará el uso de adverbios acabados en *-mente* o el uso de números ordinales, entre otras cuestiones. Por consiguiente, también las frases deberán ser sencillas, así como será importante la inclusión de imágenes que ilustren el contenido. Igualmente, tenemos que ofrecer una presentación adecuada del documento mediante el uso del interlineado de 1,5 como mínimo y alinear el texto a la izquierda.

De ahí que se trate de un tipo de actividad que se puede realizar tanto desde el plano interlingüístico como intralingüístico. Esto permite activar

diversos recursos en la lengua que se está adquiriendo, especialmente desde el punto de vista de la redacción. Además, para los estudiantes que quieran ser traductores profesionales, esta actividad es enriquecedora porque les permite tanto conocer su lengua con mayor profundidad como adentrarse en las características de esta modalidad de documento accesible para futuros encargos, ya que el ámbito de la accesibilidad va abriéndose paso poco a poco en el mercado laboral.

8.1.2.1. Características generales de la actividad intralingüística

En esta ocasión, vamos a centrarnos en el aspecto intralingüístico de la actividad. Por ello, a los estudiantes se les va a entregar el *Código de extranjería*⁹⁶ de España para que realicen el documento para la lectura fácil de alguno de los capítulos.

Con esta actividad pretendemos que los estudiantes se familiaricen con un tema que, en mayor o menor medida, les va a afectar dado que al residir en otro país, como extranjeros, las leyes de extranjería tendrán un peso esencial durante su estancia. Además, desde el punto de vista traductológico, los documentos como las partidas de nacimiento, las actas de defunción, los testamentos y documentos de índole similar son encargos frecuentes solicitados por familias mixtas o familias extranjeras con residencia permanente fuera de su país de origen. Por consiguiente, es relevante tener nociones sobre esta temática con el fin de entender mejor determinados documentos que un cliente pudiera solicitar para su traducción.

Además de los conocimientos enciclopédicos, la actividad sirve para ampliar conocimientos lingüísticos y comprender en profundidad las características del lenguaje jurídico español en su totalidad. Los documentos normativos tienden a conservar todos los elementos destacables de este tipo de lenguaje por el tono arcaico en el que se redactan. Tomemos como ejemplo el artículo 2 sobre la *Entrada, libre circulación y residencia en España de ciudadanos de la Unión Europea*:

Artículo 2. Aplicación a miembros de la familia del ciudadano de un Estado miembro de la Unión Europea o de otro Estado parte en el Acuerdo sobre el Espacio Económico Europeo.

⁹⁶ Boletín Oficial del Estado. (2023, mayo 11). *Código de extranjería* https://www.boe.es/biblioteca_juridica/codigos/codigo.php?id=070_Codigo_de_Extranjeria&modo=2 [Consultado: 16/05/2023].

El presente real decreto se aplica también, cualquiera que sea su nacionalidad, y en los términos previstos por éste, a los familiares de ciudadano de otro Estado miembro de la Unión Europea o de otro Estado parte en el Acuerdo sobre el Espacio Económico Europeo, cuando le acompañen o se reúnan con él, que a continuación se relacionan:

a) A su cónyuge, siempre que no haya recaído el acuerdo o la declaración de nulidad del vínculo matrimonial, divorcio o separación legal.

b) A la pareja con la que mantenga una unión análoga a la conyugal inscrita en un registro público establecido a esos efectos en un Estado miembro de la Unión Europea o en un Estado parte en el Espacio Económico Europeo, que impida la posibilidad de dos registros simultáneos en dicho Estado, y siempre que no se haya cancelado dicha inscripción, lo que deberá ser suficientemente acreditado. Las situaciones de matrimonio e inscripción como pareja registrada se considerarán, en todo caso, incompatibles entre sí.

c) A sus descendientes directos, y a los de su cónyuge o pareja registrada siempre que no haya recaído el acuerdo o la declaración de nulidad del vínculo matrimonial, divorcio o separación legal, o se haya cancelado la inscripción registral de pareja, menores de veintiún años, mayores de dicha edad que vivan a su cargo, o incapaces.

d) A sus ascendientes directos, y a los de su cónyuge o pareja registrada que vivan a su cargo, siempre que no haya recaído el acuerdo o la declaración de nulidad del vínculo matrimonial, divorcio o separación legal, o se haya cancelado la inscripción registral de pareja (2023, p. 353).

Vemos que aparecen conceptos como *real decreto* lo que nos permite indagar sobre la categoría de leyes que existen en España. Además, cuenta con párrafos unioracionales por lo que transformar la sintaxis y la gramática también será un gran desafío para conseguir que el texto no pierda su contenido en lectura fácil, y que al mismo tiempo se comprenda.

8.1.2.2. Características generales de la actividad interlingüística

Una variante de la propuesta para lectura lectura puede ser empleando los respectivos códigos de extranjería de Italia o Polonia, o bien, ofreciendo la posibilidad de, por ejemplo, adaptar documentación, en este caso, de índole jurídico-administrativo.

Se propone a los estudiantes italianos que visiten la web de la *Agenzia dell'Entrate* para que busquen información sobre el *Codice fiscale*.⁹⁷ Este documento es imprescindible en Italia para poder realizar cualquier gestión

⁹⁷ https://www.agenziaentrate.gov.it/portale/web/guest/schede/istanze/codice-fiscale-mo-dello-aa5_6/scheda-info-cf-aa5_6 [Consultado: 31/05/2023].

administrativa: desde abrir una cuenta bancaria a firmar un contrato de alquiler. Por consiguiente, cualquier persona que resida en territorio italiano necesita este documento.

De manera análoga, en Polonia existe el PESEL.⁹⁸ También consiste en un número de identificación imprescindible para realizar cualquier tipo de trámite y que todo residente ha de tener. Se puede solicitar, por ejemplo, para cuestiones médicas o para poder firmar un contrato de trabajo.

Mediante esta tarea, en primer lugar, los estudiantes realizarán la traducción al español, lo que les permitirá evaluar las propuestas traductológicas y contrastar aspectos lingüísticos de ambas lenguas. Posteriormente, deberán adaptar la traducción que han realizado a lectura fácil para que la información sea accesible al mayor número de personas posibles.

8.1.3. Posedición

Hoy en día, con el avance de la tecnología, uno de los encargos que más se solicitan es el de posedición, es decir, el cliente envía una traducción realizada por un programa de traducción asistida por ordenador (TAO).⁹⁹ También puede darse el caso de que las traducciones se hayan generado mediante traductores automáticos (TA) como Google Translate (<https://translate.google.com/>) o DeepL (<https://www.deepl.com/translator>), que funciona con inteligencia artificial.¹⁰⁰

Por consiguiente, es importante que los estudiantes sepan cómo trabajar cuando reciben este tipo de encargos,¹⁰¹ ya que como señala Sánchez Gijón (2016, p. 154):

⁹⁸ <https://obywatel.gov.pl/pl/dokumenty-i-dane-osobowe/uzyskaj-numer-pesel-dla-cudzoziemcow> [Consultado: 31/05/2023].

⁹⁹ Los programas de traducción asistida por ordenador son programas creados para que el traductor profesional pueda automatizar algunas partes de las traducciones gracias a que, cada vez que se traduce un texto con estos programas, el sistema guarda la traducción que hemos realizado en una memoria de traducción por si se pudiera emplear en otro encargo con características similares. Sin embargo, los traductores automáticos son plataformas, normalmente de acceso gratuito, que simplemente traducen el texto que le damos.

¹⁰⁰ En el presente trabajo no hablamos de ChatGPT porque no hemos empleado esta herramienta como para poder evaluar las traducciones que devuelve y los posibles errores, dependiendo de la temática o combinación lingüística.

¹⁰¹ Véase sobre este tema Cid-Leal, Espín-García y Presas (2018), González Pastor y Rico (2021) y Sánchez-Gijón (2016).

Traducir dejaría de consistir en elaborar un mensaje en la lengua de llegada, sino que se convertiría en validar un mensaje que ha sido previamente elaborado de manera automática a través de un sistema alimentado por textos originales y traducidos previamente.

Asimismo, se trata de una actividad enriquecedora para el estudiante de español, debido a que el uso de los traductores automáticos se transforma en una herramienta de reflexión sobre la lengua.¹⁰²

8.1.3.1. Características generales de la actividad

Los estudiantes emplearán Google Translate o DeepL para realizar la traducción automática de una sentencia en su lengua materna. Una vez que el sistema ha realizado la traducción, los estudiantes deberán evaluar la calidad de la misma y proporcionar las mejoras necesarias. En el caso de estudiantes de traducción, la actividad puede complementarse permitiendo el uso de diversas herramientas tecnológicas que auxilien en el desarrollo de la actividad.

Por medio de esta propuesta, los estudiantes se familiarizarán con el funcionamiento de los traductores automáticos y podrán reflexionar sobre aspectos lingüísticos característicos de este tipo de lengua y cómo la proximidad o la distancia entre sus respectivas lenguas maternas y el español puede favorecer o no la realización de la traducción.

8.1.3.2. Lengua materna: italiano

Para ejemplificar la actividad, vamos a servirnos de la sentencia penal número 300338¹⁰³ de 2022 de la *Corte di Cassazione* de la que vamos a extraer el siguiente fragmento:

Il ricorso è inammissibile in quanto censura in fatto la valutazione indiziaria posta a base della ordinanza impugnata che, senza incorrere in vizi logici e giuridici, ha giustificato la gravità indiziaria a carico del ricorrente individuando il suo coinvolgimento nelle forniture di stupefacente a NOME COGNOME e NOME COGNOME sulla base del compendio captativo tra questi ultimi (conversazioni del 27.6.2019, 30.6.2019 e 1.7.2019): dalla prima risulta che il ricorrente, indicato dai due con nome e cognome è un fornitore di stupefacente, le successive indicano l'avvenuto approvvigionamento da parte del COGNOME – già aduso a tali forniture da parte dello stesso

¹⁰² Véase González Pastor y Rico (2021).

¹⁰³ En el momento de redacción del presente trabajo, la web donde se publican las sentencias de la Corte di Cassazione (<https://www.italgiure.giustizia.it/sncass/>) estaba en mantenimiento por lo que el fragmento se extrae del documento que descargó y conservó en su debido momento.

soggetto – dello stupefacente cedutogli dal ricorrente nominativamente indicato ee la corresponsione allo stesso del ricavato della cessione; ancora, del rilievo satellitare in data 3.7.2019 che – in uno alla conversazione captata – dimostra l'accesso dei due presso l'abitazione del ricorrente, ove era agli arresti domiciliari, dal quale ottenevano l'autorizzazione a gestire una propria piazza di spaccio (a seguito di una richiesta di cui v'è traccia nella captazione del giorno prima).

A continuación, presentamos las traducciones, con fecha 31 de mayo de 2023, que han devuelto Google Translate y DeepL:

Traducción de Google Translate

El recurso es inadmisibile por censurar en los hechos la apreciación circunstancial fundada en el auto impugnado que, sin incurrir en vicios de lógica y de derecho, justificaba la gravedad circunstancial frente al recurrente al identificar su participación en el suministro de estupefacientes a NOMBRE, APELLIDOS y NOMBRE APELLIDOS el la base del compendio cautivo entre estos últimos (conversaciones de 27.6.2019, 30.6.2019 y 1.7.2019): del primero surge que el solicitante, señalado por los dos con nombre y apellido, es un proveedor de medicamentos, el posterior unas indican la ocurrencia de la adquisición por el APELLIDO -ya acostumbrado a tales suministros por el mismo sujeto- del medicamento que le fue transferido por el recurrente indicado por su nombre y el pago al mismo del producto de la transferencia; nuevamente, de la encuesta satelital fechada el 03/07/2019 que -en una de las conversaciones captadas- evidencia el acceso de los dos al domicilio del demandante, donde se encontraba bajo arresto domiciliario, del cual obtuvieron la autorización para manejar su propia droga. plaza de trato (a raíz de una solicitud de la que hay un rastro en la recaudación del día anterior).

Traducción de DeepL

El recurso es inadmisibile en la medida en que censura de hecho la valoración circunstancial en que se basa el auto recurrido que, sin incurrir en defectos lógicos y jurídicos, justificó la gravedad circunstancial contra el recurrente al identificar su participación en el suministro de estupefacientes a NOME COGNOME y NOME COGNOME a partir del compendio de información recabada entre ambos (conversaciones de 27.6.2019, 30.6.2019 y 1.7. 2019): de la primera se desprende que el recurrente, al que ambos se refieren con nombre y apellidos es proveedor de estupefacientes, de las posteriores se desprende la adquisición por parte del COGNOME -ya acostumbrado a tales suministros por la misma persona- de los estupefacientes que le entrega el recurrente con nombre y apellidos y el pago a éste del producto de la venta; además, de la encuesta vía satélite de 3. 7.2019 que -en conjunción con la conversación grabada- demuestra el acceso de los

dos hombres al domicilio del recurrente, donde se encontraba en arresto domiciliario, del que obtuvieron autorización para dirigir su propia red de tráfico de drogas (a raíz de una petición de la que hay rastro en la grabación del día anterior).

En ambas traducciones¹⁰⁴ encontramos numerosas cuestiones sobre las que se puede mejorar. Lo primero que llama nuestra atención es que, al haber omitido los nombres de los involucrados, DeepL ha dejado los términos *nome* y *cognome*. Por otro lado, Google Translate pasa a traducir *stupefacenti* como *medicamento* en la segunda mitad del texto. Además, no reconoce que las fechas del documento hacen referencia a las conversaciones, que es una palabra femenina en español, y cuando las va a describir usa el masculino: *del primero surge que el solicitante*. DeepL sí reconoce esta información y emplea el femenino: *de la primera se desprende que el recurrente*.

Las dos traducciones ofrecen propuestas literales con respecto al original en italiano: *Il ricorso è inammissibile in quanto censura in fatto la valutazione* → *El recurso es inadmisibile en la medida en que censura de hecho la valoración* (DeepL) o *sulla base del compendio captativo tra questi ultimi* → *el la base del compendio cautivo entre estos últimos* (Google Translate). Asimismo, emplean léxico inadecuado: *l'abitazione del ricorredomicilio* → *domicilio del demandante* (Google Translate) / *domicilio del recurrente* (DeepL). Estamos ante un recurso por lo que el término adecuado sería *recurrente*, pues el *demandante* se emplea en el ámbito del proceso judicial.

Podríamos seguir analizando este breve fragmento y encontraríamos un sinfín de problemas léxicos, gramaticales y sintácticos. De ahí que consideremos que presentar una actividad de este tipo constituye una herramienta útil para la activación de la lengua española y para el desarrollo de la competencia traductora.

8.1.3.3. Lengua materna: polaco

Para la lengua polaca,¹⁰⁵ vamos a emplear la resolución 19/23 de 11 de abril de 2023 del *Sąd Najwyższy*. El fragmento que utilizaremos de ejemplo es el que sigue:

¹⁰⁴ Con respecto a lenguaje especializado en italiano, recomendamos la lectura de Sosnowski (2005) junto a los demás autores mencionados en este trabajo.

¹⁰⁵ Véase Biernacka (2019) sobre lenguaje jurídico polaco y su traducción.

Pismem datowanym na 8 grudnia 2022 r. (data wpływu do Sądu Najwyższego 4 kwietnia 2023 r. (k. 170)), obrońca skazanego adw. R. M. stwierdził, że jego zdaniem tezę o zasadności zarzutów kasacyjnych wspiera odwołanie się do realiów innej sprawy, o zbliżonym stanie faktycznym, gdzie doszło do rażącego naruszenia prawa poprzez nieorzeczenie o obowiązku naprawienia szkody.

Dołączył w tym zakresie stosowne dokumenty, w tym kopię wyroku Sądu Najwyższego z dnia 25 stycznia 2023 r., sygn. akt III KK 233/22, w którym stwierdzono w tamtym postępowaniu rażące naruszenie art. 433 § 2 k.p.k. w zw. z art. 457 § 3 k.p.k. i art. 415 § 1 k.p.k. w zw. z art. 46 § 1 k.k. Ponadto obrońca przedłożył opinię psychologa A. G., w której opisano negatywne skutki, jakie w rodzinie skazanego wywołało rozpoczęcie wykonywania przez niego kary pozbawienia wolności.

Cuando hemos querido obtener la traducción de este fragmento mediante traductores automáticos, con fecha de 31 de mayo de 2023, nos hemos encontrado con los siguientes resultados:

Traducción de Google Translate

Mediante oficio de 8 de diciembre de 2022 (fecha de recepción por la Corte Suprema el 4 de abril de 2023 (carnet 170)), el defensor del abogado condenado R. M. manifestó que, a su juicio, la tesis sobre la legitimidad de los alegatos de casación se sustenta en una referencia a la realidad de otro caso, con un estado de hecho similar, en el que hubo una grave violación de derecho al no pronunciarse sobre la obligación de reparar el daño.

Adjuntó documentos relevantes al respecto, incluyendo copia de la sentencia de la Corte Suprema de 25 de enero de 2023, expediente ref. III KK 233/22, en el que una violación grave del art. 433 § 2 CCP En relación a broma. 457 § 3 CCP Y arte. 415 § 1 CPC En relación a broma. 46 § 1 k.k. Además, la defensa presentó el dictamen del psicólogo A.G., en el cual se describieron los efectos negativos que el inicio de la prisión había causado en la familia del condenado.

Traducción de DeepL

Mediante escrito fechado el 8 de diciembre de 2022 (fecha de recepción en el Tribunal Supremo 4 de abril de 2023 (k. 170)), el letrado de la parte condenada, Abogado R. M., manifestó que, en su opinión, la tesis sobre la legitimidad de los cargos de casación se apoya en la referencia a la realidad de otro caso, con una situación fáctica similar, en el que se cometió una violación grave de la ley al no pronunciarse sobre la obligación de reparar los daños.

Adjuntó documentos pertinentes a este respecto, incluida una copia de la sentencia del Tribunal Supremo de 25 de enero de 2023, ref. no III KK 233/22, en la que se constató una violación grave del artículo 433 § 2

del Código de Procedimiento Penal en ese procedimiento. en relación con el artículo 457 § 3 del Código de Procedimiento Penal. y el artículo 415 § 1 del Código de Procedimiento Penal. en relación con el artículo 46 § 1 del Código de Procedimiento Penal. Además, el abogado defensor presentó un dictamen del psicólogo A.G., que describe los efectos negativos en la familia del condenado causados por el inicio de su encarcelamiento.

Lo primero que llama nuestra atención es la dificultad de ambas plataformas para identificar y traducir correctamente las siglas: *415 § 1 k. p. k.* (*Kodeks postępowania karnego*) o *46 § 1 k. k.* (*Kodeks karny*) → *415 § 1 CPC* o *46 § 1 k. k.* (Google Translate) / *457 § 3 del Código de Procedimiento Penal* o *46 § 1 del Código de Procedimiento Penal* (DeepL). En el caso de Google Translate no ha reconocido en absoluto las siglas y ha traducido *k.p.k.*, que se refiere al código procesal penal polaco, por *CPC* que, en caso de buscar un simil, se podría entender como *código procesal civil*. La segunda sigla, *k.k.*, ni siquiera la ha traducido. Por el contrario, DeepL sí ofrece una opción próxima al significado, pero opta por no usar siglas. Sin embargo, esta misma opción (*código de procedimiento penal*) la emplea para la segunda sigla, es decir, para *k.k.* que se refiere al código penal polaco. Por consiguiente, los dos traductores cometen errores de gran trascendencia.

Asimismo, otra cuestión llamativa es que la denominación del tribunal *Sąd Najwyższy* plantea dos opciones de traducción: *Corte Suprema* (Google Translate) y *Tribunal Supremo* (DeepL). La distribución de los tribunales en Polonia y España son muy distintos, puesto que en España se cuenta con un mayor número de sedes judiciales. No obstante, esta traducción nos presenta otro problema que radica en las variantes del español. En España, se emplea el término *Tribunal Supremo*, pero en varios países hispanoamericanos, ese concepto se enmarca en el término *Corte Suprema*.¹⁰⁶

Por consiguiente, esta actividad nos permite, además de lo ya mencionado en los apartados anteriores, adentrarnos en la diversidad lingüística del español a través de sus variantes, lo que es un aspecto relevante tanto para el estudiante de lengua española como para el futuro traductor.

¹⁰⁶ Véase Sorbet (2015 y 2016).

8.2. Propuestas didácticas para el español turístico

8.2.1. Subtitulación para personas sordas o deficientes auditivos

La subtitulación para personas sordas o deficientes auditivos (SpS) se rige en España por la norma UNE 153010 de 2012 publicada por AENOR (*Asociación Española de Normalización y Certificación*). Los criterios que se emplean en este tipo de subtitulación coincide con respecto a la subtitulación convencional, a excepción de unos aspectos que hay que tener en cuenta considerando el público al que irá destinado.

Los subtítulos aparecerán en la parte inferior de la pantalla, mientras que los efectos sonoros se indicarán en la parte superior derecha entre paréntesis, con la primera letra en mayúscula con un fondo negro y la letra de color blanco.

Los subtítulos inferiores emplearán diversos colores dependiendo de la relevancia del personaje en la trama, siguiendo este orden: amarillo, verde, cian, magenta y blanco para el resto de personajes o bien para los documentales. Además, tanto la información contextual como la voz en *off* deberá indicarse en mayúsculas y entre paréntesis justo antes de empezar el subtítulo. Solo podrán emplearse dos líneas de subtítulo con un máximo de 37 caracteres por línea, dado que la velocidad de lectura que se establece es de 15 caracteres por segundo. Asimismo, los subtítulos aparecerán dentro de una caja negra opaca para que puedan leerse sin problemas de visibilidad, especialmente cuando estamos ante un fotograma con tonalidades que impiden ver con claridad los colores de nuestro subtítulo.

8.2.1.1. Características generales de la actividad intralingüística

A los estudiantes se le presentará el vídeo de una ciudad española, por ejemplo, este vídeo sobre Cádiz: *Cádiz, La ciudad más antigua de España*.¹⁰⁷

Los estudiantes deberán realizar, en grupos, la subtitulación adaptada a las personas sordas o con deficiencias auditivas de acuerdo con la normativa vigente.

A través de esta actividad los estudiantes consiguen varios objetivos, entre los que enumeramos:

- 1) conocer nuevos lugares del mundo hispanohablante;
- 2) trabajar y activar los conocimientos en la lengua que está adquiriendo: el español;

¹⁰⁷ Enrique Álex. [@enriquealex]. (2020, julio 17). *Cádiz, La ciudad más antigua de España* [vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=gWmNtpU6fpQ> [Consultado: 31/05/2023].

3) adquirir competencias transversales como, por ejemplo, la capacidad de trabajar en equipo.

Además, el vídeo permite trabajar con una herramienta multimodal porque los estudiantes no solo se basan en lo que escuchan para preparar y realizar la actividad, sino también en lo que ven y en lo que los destinatarios no pueden escuchar.

8.2.1.2. Características generales de la actividad interlingüística

En primer lugar, los estudiantes elegirán un pueblo o una ciudad sobre el que quieran hablar. Deberán recopilar todo el material gráfico: fotografías o vídeos, pues es importante que sean de su propiedad para evitar problemas de derechos de autor.

A continuación, deberán crear el guion sobre aquello que quieren mostrar en el vídeo, que tendrá unos 10 o 15 minutos de duración, así como el orden y el contenido que van a relatar de cada uno de los elementos turísticos que han seleccionado. Una vez que esta idea esté organizada, deberán crear su propia locución en su lengua materna para incrustarla en el vídeo.

Tras esta etapa, empezarán con la traducción y deberán revisar la documentación sobre aquellos elementos culturales que van a tratar en sus proyectos. Asimismo, deberán pensar en el mejor modo para trasladar esos elementos y que sean comprensibles en lengua española.

Esta traducción en español deberá ser modificada de acuerdo con las pautas establecidas para este tipo de subtitulación. Por último, también incrustarán los subtítulos.

Dentro de la adquisición de lenguas extranjeras, la actividad pretende ampliar el conocimiento lingüístico de los estudiantes. Una de las cuestiones más relevantes serán los elementos culturales de sus respectivas culturas para que el destinatario hispanohablante se sumerja en ellas. Con respecto a la adquisición de la competencia traductora, esta actividad permite al estudiante ampliar sus conocimientos sobre diversos programas. Por tanto, se les ofrece una herramienta útil para cuando se introduzcan en el mercado laboral. Además, les permite pensar y aplicar varias técnicas y estrategias de traducción para trasladar la información que ellos mismos han generado en sus respectivas lenguas maternas.

Por consiguiente, estamos ante un tipo de actividad que se puede adaptar a cualquier nivel lingüístico, seleccionando el vídeo adecuado, y que permite entender la lengua española en ámbitos de especialidad en su perspectiva más amplia, así como otorgar competencias transversales ya sea para adquirir la lengua extranjera como para adquirir la competencia traductora.

8.2.2. Audiodescripción

La audiodescripción,¹⁰⁸ en España, se rige por las recomendaciones de la norma UNE 153020 de AENOR (2005). Es una modalidad de accesibilidad para personas invidentes o con discapacidad visual:

La audiodescripción (AD) es un servicio de apoyo a la comunicación para las personas ciegas o con baja visión, regulado por la norma UNE 153020 y que consiste en compensar la falta de información visual relevante para la comprensión global y el disfrute del producto audiovisual con la descripción objetiva, clara y sucinta de las imágenes, de modo que las personas con discapacidad visual lo perciban de la forma más parecida posible a como lo hacen las personas videntes. Se trata de traducir con palabras lo que transmiten las imágenes, teniendo en cuenta aspectos como el dónde, el quién, el qué y el cómo de lo que acontece en la escena, esto es, todos aquellos datos que no puede deducir del sonido (ATRAE, s.f.).

En la norma UNE 153020 se indican las pautas que se pueden aplicar para confeccionar el guion audiodescrito. Las normas generales son:

- a) El audiodescriptor debe consultar la documentación referente al entorno y la temática de la obra que se describe, de forma que se garantice la utilización del vocabulario adecuado.
- b) El guion audiodescriptivo está formado por unidades, denominadas “bocadillos de información o unidades descriptivas”, que deben ir situados en los “huecos de mensaje”.
- c) El guion debe tener en cuenta, en primer lugar la trama de la acción dramática y, en segundo lugar, los ambientes y datos plásticos contenidos en la imagen.
- d) La información debe ser adecuada al tipo de obra y a las necesidades del público al que se dirige (por ejemplo, público infantil, juvenil, adulto).
- e) El estilo de escritura del guion debe ser fluido, sencillo, con frases de construcción directa que compongan un escrito con sentido por sí mismo, evitando cacofonías, redundancias y pobreza de recursos idiomáticos básicos.
- f) Debe utilizarse la terminología específica apropiada para cada obra que se describa.
- g) Deben utilizarse adjetivos concretos, evitando los de significado impreciso.
- h) Debe aplicarse la regla espacio-temporal, consistente en aclarar el “cuándo”, “dónde”, “quién”, “qué” y “cómo” de cada situación que se audiodescriba.

¹⁰⁸ Véase Chmiel y Mazur (2014) para profundizar en el tema.

- i) Deben respetarse los datos que aporta la imagen, sin censurar ni recortar supuestos excesos ni complementar pretendidas carencias.
- j) Debe evitarse describir lo que se desprende o deduce fácilmente de la obra.
- k) No se deben descubrir ni adelantar sucesos de la trama, ni se deben romper situaciones de tensión dramática, suspense o misterio.
- l) Debe evitarse transmitir cualquier punto de vista subjetivo.
- m) En el guion se debe incluir la información aportada por subtítulos ocasionales, letreros, avisos y títulos de crédito, resumiendo aquellos que sean excesivamente largos cuando el hueco de mensaje sea corto para permitir su audiodescripción literal (AENOR, 2005, pp. 7–8).

Además, la norma incluye algunas indicaciones para la locución también en eventos en vivo como el teatro. No obstante, y como señala Font Bisier (2023), tras diecisiete años, quizás ha llegado el momento de actualizar algunos puntos o de ampliar la información, puesto que el mercado audiovisual ha cambiado en estas casi dos décadas.

8.2.2.1. Características generales de la actividad intralingüística

En esta actividad se les pedirá a los estudiantes que investiguen sobre un lugar turístico: museo, recorrido histórico o, por ejemplo, un evento cultural en el que no haya audiodescripción y tendrán que hacer su propuesta.

Para ello, se documentarán para analizar los datos que deben incorporar como, por ejemplo, sobre las características del lugar o del evento. Recabar esta información les permitirá preparar un guion completo. Al ser un ejercicio de audiodescripción cultural, permite que la audiodescripción pueda prolongarse más con respecto a la audiodescripción fílmica, que es más limitada y solo se pueden aprovechar los huecos entre las intervenciones de los personajes para proporcionarla.

Recordemos que el guion debe ser, desde la perspectiva lingüística, accesible con estructuras sintácticas simples y con vocabulario concreto. Por tanto, en un primer momento, los estudiantes prepararán un texto con la información que han recopilado para, posteriormente, transformarlo en un guion audiodescriptivo.

Tomemos como ejemplo los *ninots*. Son figuras características de las Fallas en Valencia. En Alicante, por ejemplo, encontramos el Museu de Fogueres. En él, podemos ver numerosos *ninots* de diversos tamaños y características. Este museo no cuenta con información audiodescriptiva. Además, los *ninots* son figuras en las que se emplean muchos colores.



Figura 52: *Ninots* del Museu de Fogueres de Alicante (Fotografía propia)

Por consiguiente, una propuesta que pueden presentar los estudiantes es la audiodescripción para este museo. De manera que crearían una audioguía. De hecho, considerando la configuración de estas figuras, la propuesta iría dirigida a realizar una audioguía audiodescriptiva para niños, pues se trata de uno de lugares turísticos que se suele recomendar para visitar con niños.

8.2.2.2. Características generales de la actividad interlingüística

En esta actividad, proponemos a los estudiantes que visualicen un vídeo turístico en sus respectivas lenguas maternas dependiendo de dónde estemos ejerciendo nuestra labor docente: Italia o Polonia.

Si nos encontramos con un grupo de estudiantes italianos, se les puede ofrecer, por ejemplo, alguno de los vídeos del *Museo archeologico nazionale di*

Napoli (<https://mann-napoli.it/>). En su haber, cuenta con material accesible, pero en el caso de las audiodescripciones, lo que nos encontramos son vídeos realizados por los trabajadores del museo en los que relatan las características de una obra como en el vídeo *Tirannicidi*.¹⁰⁹

Por el contrario, si estamos trabajando con estudiantes polacos podemos emplear la audiodescripción de la muestra temporal *Magia Starożytnego Egiptu* del Muzeum Narodowego w Lublinie. Los audios de las audiodescripciones se encuentran alojados en la web¹¹⁰ del museo, por lo que pueden descargarse sin ningún tipo de problema.

Ya sea con el material italiano como con el polaco, los estudiantes deberán escuchar sus respectivos materiales de trabajo y realizar la traducción en lengua española del que tengan asignado. No se trata de hacer una mera traducción, pues deberán adaptarlo a las características audiodescriptivas de la lengua meta.

Este tipo de actividades promueve un conocimiento multidisciplinar, pues les permite emplear el español en contextos diversos con lo que pueden aplicar su léxico y mejorar su gramática. Asimismo, ampliar sus conocimientos universales y explorar otro tipo de actividades, más allá de los manuales, que estimulen el aprendizaje.

8.2.3. Retraducción

La retraducción¹¹¹ consiste en volver a traducir un texto que ya ha sido traducido con anterioridad: «es ampliamente sabido que la lengua no es un producto estático sino histórico y, por ende, la traducción es una actividad sujeta al paso del tiempo» (Álvarez Jurado y Torronteras Calmaestra, 2020, p. 340). Traducir nuevamente un texto puede surgir por diversos motivos. Zaro recoge la teorías de Pym (1998) y Venuti (2004) a este respecto. Estos autores hablan de retraducción pasiva o activa. La *retraducción pasiva* consistiría en volver a traducir un texto por motivos geográficos, temporales o dialectales, mientras que las *retraducciones activas* serían aquellas que se realizan en el mismo periodo (Zaro, 2007, p. 22).

¹⁰⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=je2c2RysZag&list=PLCz4SfDnBKv-boRUcLTlyb-7VXhyTkHknT&index=3> [Consultado: 31/05/2023].

¹¹⁰ Audiodescripción de la muestra *Magia Starożytnego Egiptu*: <https://zamek-lublin.pl/magia-starozytnego-egiptu/magia-starozytnego-egiptu-audiodeskrypcje/> [Consultado: 31/05/2023].

¹¹¹ Véase Zaro Vera (2007) sobre el empleo didáctico de la retraducción.

Se trata de un tipo de actividad que permite profundizar en el conocimiento lingüístico y extralingüístico, debido a que para poder mejorar o corregir un error del texto traducido será necesario contar con todos los elementos que dan significado al contenido que queremos corregir o mejorar.

8.2.3.1. Características de la actividad

Los estudiantes leerán, en un primer momento, solo la traducción para identificar posibles problemas de comprensión que ellos consideren que hay que mejorar o que puedan ser errores. Una vez que se haya discutido sobre estas cuestiones, se les dará el texto original para que comparen este con la traducción por si siguen contemplando como errores o elementos que mejorar aquellos aspectos mencionados en primer lugar. Con los dos textos, los estudiantes deberán documentarse para proponer la retraducción del documento que se les ha entregado.

En ambos idiomas, los textos que se van a presentar son contemporáneos, ya que se trata de las traducciones que actualmente están publicadas en las oficinas de Turismo de las respectivas ciudades que citaremos en cada apartado.

8.2.3.2. Lengua materna: italiano

En el caso de la lengua italiana, vamos a tomar como ejemplo un texto publicado en la Oficina de Turismo¹¹² de Bologna:

La Rocchetta Mattei, situata poco sopra Riola, nel comune di Grizzana Morandi, è sicuramente uno degli edifici più interessanti e originali della zona del bolognese.

La sua costruzione iniziò nel 1850 per volere del conte Cesare Mattei, importante figura di spicco nel panorama bolognese, che intorno a quel periodo, provato da varie delusioni sia politiche che private, aveva deciso di ritirarsi dalla vita cittadina. Si dedicò completamente alla costruzione della Rocchetta, un vero e proprio castello dallo stile unico e eclettico, e allo studio dell' "elettromeopatia", una pratica paramedica che unisce nozioni di naturopatia allo studio delle cariche elettriche. La personalità variegata e particolare del conte si riflette perfettamente nell'edificio, dove potremo osservare stanze e torri in stile moresco affiancate ad altre in stile medievale, magari collegate da scale con decorazioni liberty.

Sicuramente a rimanere più impressi nella memoria del visitatore sono il "Cortile dei leoni", una riproduzione in scala ridotta del cortile dell'Alhambra di Granada, e la "Cappella", la cui elegante alternanza di bianco

¹¹² Ufficio Turismo di Bologna. (s.f.). *Rocchetta Mattei*. Recuperado de <https://www.bolognawelcome.com/it/luoghi/torri-edifici-storici/rochetta-mattei> [Consultado: 18/05/2023].

e nero si ispira all'architettura della Mezquita (moschea) di Cordoba. La Rocchetta, dopo la morte di Cesare Mattei, passò prima al suo figlio adottivo e poi a un commerciante del luogo, che sfruttò la popolarità dell'edificio anche per aprire un albergo con annesso ristorante. Questa gestione "commerciale" durò fino agli anni '80, quando tutto il complesso venne abbandonato. Oggi gran parte della Rocchetta Mattei è visitabile grazie ai restauri della fondazione Carisbo di Bologna, che dal 2005 prosegue con i lavori per aprire al pubblico anche altre parti del castello.

En esta misma página, podemos encontrar la versión española¹¹³ de este artículo:

La Rocchetta Mattei es una fortaleza situada en la zona verde de los Apeninos Tosco-Emilianos, a lo largo del camino entre Bolonia y Porretta Terme.

Construida en el siglo XIX por el Conde Cesare Mattei sobre las ruinas de un antiguo castillo medieval de Matilde de Canossa, se caracteriza por un estilo ecléctico que mezcla influencias gótico-medievales y moriscas para crear un edificio único y extravagante. Entre los espacios más sugestivos se encuentran el Cortile dei Leoni (Patio de los leones), reproducción del Patio de la Alhambra de Granada, y la capilla, construida siguiendo el ejemplo de la Catedral de Córdoba.

Según las intenciones del conde, la Rocchetta debería ser la cuna de su invento, la Electro-Homeopatía, una forma de medicina alternativa que, a través del uso de hierbas naturales y un método de preparación secreto, pretendía curar cualquier enfermedad. El renombre de la Electro-Homeopatía fue tal que incluso Dostoevskji, en su obra "los hermanos Karamázov", fortalece aún más su notoriedad, cuando el diablo mismo cuenta que se pudo recuperar del reumatismo gracias a un libro y a unas gotas curativas del Conde Mattei.

Lo primero que cabe destacar es que la versión española es más breve que la versión italiana. De hecho, al compararlas, notamos que el texto español no parece ser una traducción, sino una interpretación libre en la que aparecen algunos datos del texto original, pero en el que se incorporan otros que no se mencionan en italiano. Por ejemplo, encontramos una referencia sobre el escritor ruso Dostoevskji y su obra *Los hermanos Karamázov* para hablar de la *electro-homeopatía*. Sin embargo, en el texto italiano no hay ninguna referencia a este autor cuando se menciona el mismo concepto. Además, se proporciona

¹¹³ Ufficio di Turismo di Bologna. (s.f.). Rocchetta Mattei. Recuperado de <https://www.bolognawelcome.com/es/lugares/torres-edificios-historicos/rochetta-mattei-es> [Consultado: 18/05/2023].

una información diferente para ayudar al visitante a ubicar la Rocchetta. En el texto italiano se menciona el «comune di Grizzana Morandi», mientras que en el texto español se sitúa en «la zona verde de los Apeninos Tosco-Emilianos, a lo largo del camino entre Bolonia y Porretta Terme».

Por otro lado, con respecto a los datos que sí comparten ambos textos, nos resulta interesante que, en el texto italiano, cuando quiere referirse a la Mezquita-Catedral de Córdoba, se emplee «Mezquita (moschea) di Cordoba». Sin embargo, el texto español elimina completamente la idea de mezquita y pasa a llamarla «Catedral de Córdoba». No obstante, siguiendo con las menciones a la arquitectura española, en el texto italiano se indica que en este lugar se puede encontrar el «Cortile dei Leoni» como réplica del Patio de los Leones de la Alhambra de Granada. En el texto español, en lugar de emplear directamente el término español, el autor decide dejar el término en italiano y añadir la traducción entre paréntesis: «Cortile dei Leoni (Patio de los Leones)».

Por consiguiente, un texto de estas características puede ser de gran utilidad para analizar los motivos por los que aparece determinada información, así como para presentar una nueva traducción que recoja parte de la información omitida.

8.2.3.3. Lengua materna: polaco

Para plantear esta actividad en lengua polaca, nos valemos del folleto turístico *Informator turystyczny*¹¹⁴ de la oficina de Turismo de Lublin. Este folleto lo componen 15 páginas por lo que solo vamos a mostrar un fragmento de la página 8:

Stare Miasto

Lubelskie Stare Miasto należy do najpiękniejszych w Polsce. Wyróżnia się średniowiecznym układem przestrzennym oraz bogactwem zdobień zabytkowych kamienic, wśród których uwagę przykuwają szczególnie te z okresu renesansu, m.in. Konopniców przy Rynku 12, Klonowica przy Rynku 2 czy Lubomelskich przy Rynku 8. Stare Miasto zachwyca autentycznością i klimatem sprzed wieków. Wejścia do tego magicznego miejsca strzeże sędziwa Brama Krakowska – jedna z architektonicznych wizytówek miasta, która wraz z murami obronnymi została wzniesiona w XIV w.

¹¹⁴ Lublin Turystyka. (s.f.). *Informator turystyczny*. Recuperado de https://lublin.eu/gfx/lublin/userfiles/_public/turystyka/materialy_do_pobrania/informator-plik_pogladowy2_1.pdf [Consultado: 18/05/2023].

La traducción de este fragmento la encontramos en la página 8 del folleto español¹¹⁵, el cual se compone de 13 páginas, dos menos que el original polaco:

CIUDAD VIEJA

La Ciudad Vieja de Lublin es una de las más pintorescas de Polonia. Destaca por su planta medieval y por la riqueza de los ornamentos de sus casas; llaman especial atención las fachadas renacentistas de la casa de la familia Konopnic sita en Rynek 12, de la casa de Klonowic sita en Rynek 2 o de la casa de la familia Lubomelski sita en Rynek 8. Su personalidad y ambiente de tiempos pasados hacen que la Ciudad Vieja resulte fascinante. La entrada de este lugar mágico está custodiada por la majestuosa Puerta de Cracovia [Brama Krakowska] – una de las obras arquitectónicas más emblemáticas de la ciudad – que fue construida junto con las murallas en el siglo XIV.

La primera cuestión es el título del fragmento, que consiste en una traducción literal: *stare miasto* → *ciudad vieja*. El término polaco hace referencia a la zona del centro histórico de la ciudad por lo que en español hablaremos de *casco antiguo*. Otro aspecto es que en el texto polaco aparece el concepto de *kamienica*. Se trata de un tipo de edificio que ha ido sufriendo modificaciones en su estructura a lo largo de los siglos. Surge en el siglo XV como una vivienda unifamiliar con varias plantas. La planta baja se reservaba para los negocios, mientras que las demás se empleaban como residencias. El texto español generaliza este concepto traduciéndolo como *casa* cuando, además, es un edificio con varias plantas y habitaciones por lo que visualmente no se asocia con la idea de *casa*.

Este fragmento también nos permite discutir sobre el concepto *rynek*. En el texto polaco lo emplean como nombre de una calle, pues es cierto que en los cascos antiguos de las ciudades polacas, una parte suele tener esta denominación. Este término no surge por una personalidad o evento histórico como sucede normalmente al poner nombre a una calle, sino que hace referencia a la zona en la que antiguamente se comercializaba en la ciudad. De hecho, uno de los significados de *rynek* es el de *mercado*. Es un término que, hoy en día, se puede seguir empleando con este significado (*rynek finansowy* → mercado financiero). Sin embargo, en los textos turísticos cuando se menciona, no como una localización precisa, sino como en la página 10 de nuestro

¹¹⁵ Lublin Turystyka. (s.f.). *Guía para turistas*. Recuperado de https://lublin.eu/gfx/lublin/userfiles/_public/lublin/multimedia/publikacje/informator/informator_turystyczny_es.pdf [Consultado: 18/05/2023].

documento: «Pośrodku staromiejskiego Rynku wznosi się gmach Trybunału Koronnego», comprobamos que, en español, una de las opciones que ofrecen es la siguiente: «En el centro de la Plaza del Mercado de la Ciudad Vieja se alza el edificio del Tribunal de la Corona». Esta traducción se encuentra en la página 10 del folleto español. Se traduce por *plaza del mercado* para hacer referencia a lo que hemos precisado unas líneas más arriba sobre el hecho de que se trataba de la zona comercial en otra época.

Asimismo, también podríamos reflexionar sobre cuestiones ortotipográficas como el uso de los guiones, que es muy extendido en polaco, dado que tiene diversas funciones en esta lengua. Sin embargo, su empleo en lengua española está más delimitado, principalmente, para diálogos o para insertar aclaraciones entre dos guiones. En el texto español se ha mantenido el uso polaco por lo que sería necesario reformular esos apartados para adaptarlos a la normativa española.

Por consiguiente, la retraducción permite que el estudiante se adentre y reflexione sobre diversos aspectos lingüísticos y, también, sobre posibles problemas de traducción por la diferencia cultural entre las lenguas de trabajo.

Cada una de las actividades propuestas pueden adaptarse a los niveles que tengamos en el aula, dado que tenemos a disposición material de diversa dificultad para plantear nuestros ejercicios.

Consideraciones finales

Con el presente trabajo, hemos pretendido aportar nuestra visión con respecto a la utilidad que tiene la traducción desde una perspectiva no divisoria.

Este recorrido lo hemos iniciado comentando las metodologías que se aplican, o aplicaban, tanto en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras como en la formación de futuros traductores. Con ello, hemos pretendido situar el papel de la traducción dentro de los distintos marcos didácticos.

Debemos considerar que el principal lastre para la aceptación compartida sobre el uso de la traducción como herramienta didáctica, proviene del método gramática-traducción. Ciertamente, el planteamiento que expone este método no era de utilidad al ocuparse de traducir documentos sin ningún tipo de reflexión y dejando al margen la oralidad.

No obstante, en los últimos años se ha retomado, pero desde otro prisma, es decir, los investigadores que están a favor de usar la traducción en el aula abogan por un uso más afín a la realidad. A fin de cuentas, a pesar de no ser plenamente conscientes de ello, en nuestro día a día estamos mediando constantemente.

Sin embargo, no hemos querido entender la traducción con un enfoque dual para no crear una dicotomía con el papel que tiene la traducción en la formación de traductores y la adquisición de lenguas. Evidentemente la finalidad es distinta, pero el proceso que se recorre tiene características compartidas. Pensemos que cuando estamos formando a traductores, se está realizando una reflexión de ambas lenguas desde una perspectiva multidisciplinar. Por tanto nos preguntamos, ¿por qué otorgar a la traducción dos denominaciones diferenciadas? A este respecto, y para entender por qué hoy en día sigue sin percibirse completamente como un recurso útil para el aula de ELE, hemos

procedido a realizar un análisis de los manuales que actualmente encontramos en el mercado para adultos o universitarios en España, Italia y Polonia.

En este sentido, ha llamado poderosamente nuestra atención que en los manuales publicados en España, el enfoque es la mediación intercultural, como recoge el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER). Sin embargo, en Italia y Polonia, cuando aparece, es mediante la traducción de frases, normalmente desde la L1 a la L2. En muchas ocasiones, estas oraciones están descontextualizadas, es decir, se presentan oraciones con alguna dificultad gramatical o léxica en común. La descontextualización no da la posibilidad de conocer si alguna de estas frases puede entenderse de distinta manera según el contexto y por ende, ofrecer otro tipo de traducción. El panorama no es muy diferente en los manuales de lenguaje jurídico y turístico. Al analizarlos, apenas hemos localizado actividades que se enmarquen dentro de la traducción. Aquellos que sí hemos identificado, se dan principalmente en los manuales de lenguaje turístico. En realidad, estos ejercicios parten de una comparativa cultural. Plantean al estudiante que reflexione sobre, por ejemplo, eventos que se celebran en su país para que indique si existen semejanzas con eventos españoles.

Para avalar nuestra hipótesis inicial, hemos tomado como referencia la lengua española (lengua romance) como lengua meta para compararla, por un lado, con la lengua italiana por ser también una lengua romance y, por otro lado, con la lengua polaca por ser una lengua eslava. El uso de estas dos lenguas en contraste con el español no es aleatorio. En efecto, se trataba de ver la aplicación positiva de la traducción para evitar interferencias lingüísticas con lenguas próximas, pero también para resolver problemas ante la ausencia de elementos gramaticales coincidentes como pasa entre el español y el polaco. Con tal fin, también hemos mostrado aquellos aspectos lingüísticos que comparten, o en los que difieren, el italiano y el polaco con respecto al español en ámbito jurídico y turístico.

Ambos lenguajes cuentan con características propias que dificultan su traducción. En el caso del lenguaje jurídico lo conforman estructuras arcaicas y un contenido conceptual jurídico preciso que no puede dar lugar a otras lecturas, pues la objetividad es un rasgo característico de este lenguaje.

Con respecto al lenguaje turístico, el principal escollo que encontramos son los términos culturales que provienen de diversos campos de especialidad o que, en muchas ocasiones, se encuentran estrechamente ligados a la historia de un lugar o la forma de ser de sus habitantes. Por tanto, trasladar todo lo que abarca un concepto cultural en otra lengua se convierte en una tarea ardua.

Nuestra decisión de centrarnos en los ámbitos jurídico y turístico surge porque son dos tipos de lenguajes, junto al médico, con el que tenemos contacto diariamente. Asimismo, a pesar de que en España y en Italia existen los estudios en Traducción e Interpretación, en otros como Polonia, se trata de un itinerario dentro de las carreras de Filología o Lingüística aplicada.

Todas estas premisas implican que si estamos ante estudiantes que se quieren formar como traductores, pero que, al mismo tiempo, están adquiriendo el español como lengua extranjera, la traducción se mostrará como un único elemento en el que converge esta doble función. Por ello, hemos presentado varias propuestas que podrían aplicarse de acuerdo con las necesidades del alumnado.

Por un lado, hemos propuesto dentro del marco de la traducción audiovisual actividades de subtitulación, tanto convencional como para personas sordas o con deficiencias auditivas, de lectura fácil y de audiodescripción. Con ellas, no solo favorecemos el conocimiento interlingüístico, pues estarán trabajando con dos códigos lingüísticos, sino también intralingüístico, ya que, por ejemplo, con la lectura fácil pueden emplear directamente un texto original en español.

Por otro lado, hemos presentado dos actividades enmarcadas, en cierta medida, dentro del proceso de revisión, es decir, la retraducción y la posesición. En ambos casos, también nos permiten reflexionar sobre las dos lenguas de trabajo. Esto es así porque el aprendiente analizará los problemas de las traducciones que se han realizado para poder presentar una propuesta mejorada y para ello, deberá evaluar el contenido del texto de origen para así determinar si los cambios que quiere producir son justificados.

La ejecución de este tipo de actividades permite, en nuestra opinión, favorecer que el estudiante adquiera competencias transversales que pueden servir para desarrollar la capacidad de trabajar en autonomía, puesto que deberá documentarse para comprender y trasladar el contenido. También favorece la capacidad de trabajar en grupo, dado que todas las actividades se han planteado para trabajar conjuntamente lo que permite a los estudiantes confrontarse entre ellos. Por último, fomenta la motivación porque el estudiante se siente motivado ante un material multisensorial que se aleja de las actividades prototípicas de los manuales.

A modo de conclusión, consideramos que se puede seguir trabajando sobre esta línea de investigación para cambiar la percepción de la traducción como herramienta didáctica, sobre todo, en el aula de lenguas extranjeras. Las actividades que, hoy en día, se siguen empleando, no permiten realizar una

reflexión lingüística adecuada. Recordemos que los estudiantes, de manera completamente natural, tienden a buscar en la traducción esa situación comparativa entre la L1 y la L2 para establecer criterios comunes o divergentes que les ayude a comprender y avanzar en el estudio de la lengua.

Igualmente, no en todos los países nos encontramos con estudios de Traducción e Interpretación, sino que esta especialidad se convierte en una mención de otros tipos de estudios afines. Esto conlleva que el discente esté adquiriendo, contemporáneamente, la lengua y la competencia traductora.

Por último, cabe mencionar que al traducir, reflexionamos sobre la lengua, la desgranamos desde diversos prismas que nos ayudan a comprender su complejidad. Es por ello que encierra, en sí misma, todas las destrezas.

Summary

The use of translation as a didactic tool has long been perceived as a negative element in the acquisition of a new foreign language, and nowadays, it is mainly associated with studies to train future translators, i.e. it is used for professional purposes.

Concerning the previous idea, language teaching has moved from considering translation as the central axis, and almost the only activity, for learning a new language to being non-existent until recently, when translation activities have once again been proposed in the classroom. Likewise, regarding the didactics of translation, the approach applied has depended on the perception of translation as a product or a process. In this sense, most didactic proposals currently adopted conceive translation as a process.

This dichotomy in the effectiveness of translation remains controversial, as some researchers perceive a clear distinction between the two uses and therefore label them with different designations: pedagogical or professional. In contrast, others advocate considering this dual function as a single element that can be used both for language teaching and translation teaching.

Throughout our first chapters, we develop these convictions and then illustrate the intrinsic difficulty of learning or working with a polycentric language such as Spanish. We then propose a contrastive approach to certain linguistic elements between Italian and Spanish and between Polish and Spanish from the translation point of view. In doing so, we intend to emphasise that linguistic proximity between related languages (Italian-Spanish) does not necessarily lead to greater ease of language acquisition, especially at higher intermediate stages, just as two languages with greater linguistic distance (Polish-Spanish) do not presuppose an insurmountable obstacle.

This study is based on two fields of specialisation: legal and tourism. Starting from this assumption, we not only wanted to highlight some linguistic elements of our working languages, but we also proceeded to set up a more detailed analysis of the characteristics of both languages in contrast with the particular aspects of these fields of specialisation in Italian and Polish.

Riassunto

L'uso della traduzione come strumento didattico viene da tempo percepito come un elemento negativo nell'acquisizione di una nuova lingua straniera, in quanto si considera per lo più legato a un percorso di studio per la formazione di futuri traduttori, ovvero viene impiegato per scopi professionali.

Partendo da questa premessa, e tenendo presente le nuove esigenze formative nell'ambito della didattica di una lingua straniera, si può affermare che l'insegnamento delle lingue è passato dalla concezione che la traduzione fosse l'attività centrale, e quasi l'unica, per l'apprendimento di una nuova lingua, all'inesistenza fino a relativamente poco tempo fa, quando le attività di traduzione sono state riproposte in classe. Allo stesso modo, per quanto riguarda la didattica della traduzione, l'approccio seguito in classe è stato condizionato dalla percezione della traduzione come prodotto o come processo. In questo senso, gran parte delle proposte didattiche attualmente impiegate, così come le strategie impiegate, concepiscono la traduzione come un processo.

Questa dicotomia sull'utilità della traduzione rimane un elemento controverso, in quanto alcuni ricercatori percepiscono una precisa distinzione tra i due usi e quindi la identificano con diciture diverse, a seconda del proposito pedagogico o professionale, mentre altri considerano questa duplice funzione come un unico elemento che può essere utilizzato sia per la didattica delle lingue, sia per la didattica della traduzione.

Nei primi capitoli si sviluppa questo nucleo tematico, per proseguire con la dimostrazione della difficoltà intrinseca di imparare o lavorare con una lingua policentrica come lo spagnolo. Proponiamo quindi un approccio comparativo di alcuni elementi linguistici tra l'italiano e lo spagnolo e tra il polacco e lo spagnolo da un punto di vista traduttivo. Con questo si intende

sottolineare che la vicinanza linguistica tra lingue affini (italiano-spagnolo) non comporta necessariamente una maggiore facilità di acquisizione della lingua, soprattutto nelle fasi intermedie e avanzate, così come due lingue con una maggiore distanza linguistica (polacco-spagnolo) non presuppongono un ostacolo insormontabile.

Questo studio si inserisce in due ambiti di specializzazione: quello giuridico e quello turistico. Partendo da questa considerazione, non solo abbiamo ritenuto necessario evidenziare alcuni elementi linguistici delle nostre lingue di riferimento, ma abbiamo anche proceduto a un'analisi più dettagliata delle loro caratteristiche in contrasto con le peculiarità di questi settori di specializzazione in italiano e in polacco.

A partire da questo quadro teorico, viene esaminata la situazione della traduzione nell'insegnamento delle lingue e, nella fattispecie, nelle lezioni di lingue speciali. Di conseguenza, abbiamo analizzato la presenza di attività di natura traduttiva (o di mediazione come stabilito dal QCER) sia nei libri di testo per l'insegnamento-apprendimento dello spagnolo sia in quelli preparati per l'insegnamento-apprendimento del linguaggio giuridico e del linguaggio turistico. In entrambi i casi, i libri di testo analizzati sono catalogati come libri di testo per studenti universitari o per adulti.

Dall'analisi emerge che gli esercizi di traduzione hanno una presenza limitata o semplicemente non vengono considerati. Tuttavia, riteniamo che, sebbene gli obiettivi dell'aula ELE e dell'aula di traduzione siano diversi, si possano utilizzare attività di traduzione o di interpretazione in entrambi i casi, poiché questi esercizi comportano in sostanza una significativa riflessione linguistica ed extralinguistica. Alla luce di quanto esposto, viene proposto unmateriale eterogeneo di esercizi linguistici per ogni area tematica e coppia di lingue, con i quali abbiamo dimostrato la duplice funzione della traduzione, piuttosto che stabilire due filoni distinti che operano in parallelo.

Rivisto dalla Prof.ssa Laura Carlucci
(Universidad de Granada)

Streszczenie

Wykorzystanie tłumaczenia jako narzędzia o charakterze dydaktycznym było uznawane, przez szereg dekad, jako element negatywny w nabywaniu języka obcego i dlatego obecnie łączone jest ono, głównie, z kształceniem przyszłych tłumaczy, to jest, używane jest w nauczaniu zawodowym.

W związku z powyższym, w dydaktyce języków obcych tłumaczenie przeszło ewolucję od elementu centralnego, który stanowił właściwie jedyną strategię uczenia się nowego języka, aż do całkowitego odrzucenia. Ostatnio jednak pojawiły się nowe propozycje wykorzystania tłumaczenia na lekcjach języka obcego.

W przypadku dydaktyki przekładu, podejście do tłumaczenia zależy od tego jak jest ono postrzegane: jako produkt czy jako proces. Większość propozycji dydaktycznych wykorzystywanych obecnie interpretuje tłumaczenie jako proces.

Ta dychotomia w postrzeganiu roli tłumaczenia nadal budzi wiele kontrowersji, ponieważ niektórzy badacze dostrzegają wyraźną różnicę pomiędzy obydwoma zastosowaniami, co sprawia, że w stosunku do każdego z nich stosowane są różne przydawki: dydaktyczne lub zawodowe. Inni badacze są natomiast zwolennikami uznawania tej podwójnej funkcji tłumaczenia jako składowych jednego narzędzia, które może być stosowane zarówno do celów związanych z dydaktyką języków obcych jak i z dydaktyką przekładu.

W pierwszych rozdziałach tej monografii przedstawiliśmy główne założenia obydwu podejść, a następnie przeszliśmy do przeglądu stanowisk, które biorą pod uwagę policentryczną złożoność języka hiszpańskiego, a co za tym idzie, trudności w nauczaniu tego języka i pracy z nim. Poddaliśmy analizie kontrastywnej (włoski/hiszpański i polski/hiszpański) niektóre elementy

językowe, które z punktu widzenia traduktologicznego wydają się istotne i mogą sprawiać trudności. W ten sposób, chcieliśmy podkreślić, że pomimo genetycznej bliskości niektórych języków (włoski-hiszpański) akwizycja drugiego języka może nastroczać pewnych trudności, zwłaszcza na poziomie średniozaawansowanym i zaawansowanym. Z drugiej zaś strony, chcieliśmy pokazać, że przynależność do różnych rodzin językowych (polski-hiszpański) nie stanowi bariery, której nie można pokonać.

Niniejsza praca dotyczy języków specjalistycznych z dwóch specjalności: prawa i turystyki. Naszym celem było nie tylko wyróżnienie niektórych elementów językowych występujących w badanych językach, ale również dokonanie bardziej szczegółowej analizy cech charakterystycznych porównywanych języków, ze szczególnym uwzględnieniem ich użycia w kontekście prawniczym i turystycznym.

W kolejnych podrozdziałach książki sprawdziliśmy, jaki jest status tłumaczenia na lekcjach języka obcego oraz języków specjalistycznych. W tym celu, przeanalizowaliśmy zarówno podręczniki ogólne jak i te przeznaczone do nauczania języka prawniczego i turystycznego pod kątem występowania w nich ćwiczeń o charakterze tłumaczeniowym (ćwiczeń mediacyjnych, zgodnie z nomenklaturą przyjętą przez Europejski System Opisu Kształcenia językowego). Były to podręczniki przeznaczone dla studentów lub osób dorosłych.

Zaobserwowaliśmy, że ćwiczenia tłumaczeniowe występują niezwykle rzadko lub też się nie pojawiają w takich podręcznikach. Naszym zdaniem, jest to błąd, ponieważ ćwiczenia tłumaczeniowe (pisemne i ustne) pozwalają na rozwój, zarówno kompetencji typowo językowych jak i pozajęzykowych, co jest korzystne i pożądane z punktu widzenia akwizycji języka obcego a także dydaktyki przekładu.

Biorąc pod uwagę te wszystkie zagadnienia, zaproponowaliśmy serię ćwiczeń, które mogą być z powodzeniem wykorzystane na zajęciach z języków specjalistycznych (prawo, turystyka), w ramach opisanych par języków (włoski/hiszpański, polski/hiszpański). W ten sposób chcieliśmy pokazać i podkreślić, że tłumaczenie ma dwie funkcje i nie należy ich od siebie rozdzielać.

Korekta tekstu: dr hab. Beata Brzozowska-Zburzyńska
(Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej)

Referencias bibliográficas

- AENOR. (2005). Norma UNE 153020: Audiodescripción para personas con discapacidad visual. Requisitos para la audiodescripción y elaboración de audioguías. <https://www.une.org/encuentra-tu-norma/busca-tu-norma/norma?c=N0032787> [Consultado: 16/05/2023].
- AENOR. (2018). *Norma UNE 153101: Lectura Fácil. Pautas y recomendaciones para la elaboración de documentos*. <https://www.une.org/encuentra-tu-norma/busca-tu-norma/norma/?c=N0060036#.WwVKBiC-mM> [Consultado: 16/05/2023].
- Aguilar Miquel, J. (2015). La traducción pedagógica como herramienta didáctica: hacia una nueva propuesta de aplicación en el aula. *Thamyris*, 6, pp. 137–165.
- Alcaraz Varó, E., Hugues, B. y Gómez, A. (2014 [2002]). *El español jurídico*. Madrid: Ariel.
- Alcarazo López, N. y López Fernández, N. (2014). Aplicaciones prácticas de la traducción pedagógica en la clase de ELE. *redELE: revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, 26, pp. 21–35.
- Alfano, I., Savy, R. Llisterri, J. (2008). Las características acústicas y perceptivas del acento léxico en español y en italiano: los patrones acentuales paroxítonos. *Language Design*, 2, pp. 23–30.
- Álvarez Jurado, M. y Torronteras Calmaestra, I. (2020). Pertinencia de la retraducción de La Chatte de Colette. *Sendebarr*, 31, pp. 335–353.
- Álvarez Ramos, E. y Alejaldre Biel, L. (2019). Las TIC como mediadoras en el aprendizaje de lenguas extranjeras en Educación Infantil. Aproximación desde el enfoque natural. *Tejuelo*, 30, pp. 175–206.
- Artusi, A. (2016). Estudio traductológico de los verbos sintagmáticos del italiano al castellano. El caso de *Lessico Familiare*. *MonTI*, 3, pp. 77–102.
- ATRAE (Asociación de Traducción y Adaptación Audiovisual de España). (s.f.). Audiodescripción. <https://atrae.org/audiodescripcion/> [Consultado: 18/05/2023]
- Bailini, S. (2016). La interlingua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles. Milano: LED.
- Bańko, M. (2007). *Wykłady z polskiej fleksji*. Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN.
- Baran, M. y Szeplińska-Baran, M. (2018). *L'adjectif épithète en français espagnol et polonais – étude contrastive*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Barceló Martínez, T. et al. (2021). La traducción pedagógica en la formación del traductor-intérprete (francés-español). Granada: Comares.
- Barker, C. (2004). *Dictionary of Cultural Studies*. Nueva York: Sage Publications.

- Basaura Cabero, R.I y Ahumada Figueroa, M.C. (2021). Comunicación intercultural, contexto internacional y competencia traductora: una propuesta de mejora académica para los programas de traducción en Chile. *Hikma*, 20 (1), pp. 25–44.
- Beeby Lonsdale, A. (1996). *Teaching translation from Spanish to English*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- Bell, R. (1993). *Translation and translating: theory and practice*. London: Longman.
- Bień, J. (2019). Mecanismos de encapsulación nominal en la prensa informativa: estudio contrastivo polaco-español. *Studia romanica posnaniensia*, 46 (4), pp. 7–88.
- Biernacka, A. (2019). (Nie)znaczące przesunięcia gramatyczno-stylistyczne w tłumaczeniu sądowym. *Między Oryginałem a Przekładem*, 25 (44), pp. 183–198.
- Bordonaba Zabalza, C. (2020[2011]). El lenguaje jurídico. En Maria Vittoria Calvi, Cristina Bordonaba Zabalza, Giovanna Mapelli, Javier Santos López: *Las lenguas de especialidad en español*, pp. 147–170. Roma: Carocci editore.
- Borreguero Zuloaga, M. (2014). Focalizadores aditivos escalares y posición enunciativa: un estudio contrastivo español/italiano. *Philologia Hispalensis*, 28 (3–4), pp. 13–57.
- Briz Gómez, A. (2011 [1998]). El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatogramática. Madrid: Ariel.
- Briz Gómez, A. (Coord.). (2018). *Manual de estilo para abogados*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Brzozowska-Zburzyńska, B. (2019). Los casos de la declinación nominal de los sustantivos polacos que designan entidades temporales. *Mundo eslavo*, 18, pp. 40–48.
- Bustos Gisbert, J.M. (1998). Análisis de errores: problemas de categorización. *Cuadernos de Filología Hispánica*, 16, pp. 11–40.
- Calvi, M. V. (1998). La gramática en la enseñanza de lenguas afines. ASELE. IX Congreso. Español como lengua extranjera: Enfoque comunicativo y gramática, pp. 353–360.
- Calvi, M. V. (2004). Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano. redELE, *Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera*, 1, pp. 1–22.
- Calvi, M. V. (2016). Spagnolo e italiano nelle seconde generazioni di migranti ispanofoni in Italia. *Quaderns d'Italia*, 21, pp. 45–62.
- Calvi, M. V. (2020 [2011]). Las lenguas de especialidad. En Maria Vittoria Calvi, Cristina Bordonaba Zabalza, Giovanna Mapelli, Javier Santos López (eds.): *Las lenguas de especialidad en español*, pp. 5–38. Roma: Carocci editore.
- Calvi, M. V. (2021 [2006]). *Lengua y comunicación en el español del turismo*. Madrid: Arco Libros.
- Calzada Pérez, M. (2007). El espejo traductológico. Teorías y didácticas para la formación del traductor. Barcelona: Octaedro.
- Carlucci, L. y Díaz Ferrero, A. (2007). Falsas equivalencias en la traducción de lenguas afines: propuesta taxonómica. *Sendebarr*, 18, pp. 159–190.
- Cantero Serena, F. J. y Arriba García, C. (2004). Actividades de mediación lingüística para la clase de ELE. *RedELE: revista electrónica de didáctica español lengua extranjera*, 2, pp. 1–19.
- Carrera Díaz, M. (2012 [1997]). *Grammatica spagnola*. Roma: Editori Laterza.
- Carreres, Á., Muñoz Calvo, M., Noriega Sánchez, M. (2017). Translation in Spanish Language Teaching: the fifth skill/La traducción en la enseñanza del español: la quinta destreza. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4 (2), pp. 99–109.
- Carreres, Á. y Noriega Sánchez, M. (2012). Traducción pedagógica y pedagogía de la traducción: un diálogo necesario. *ASELE. Actas XXIII*.
- Cartagena, N. (2016). Linguistique contrastive et traduction dans les pays de langue romane. En Jörn Albrecht y René Métrich (eds.): *Manuel de traductologie*, pp. 129–167. Berlín: De Gruyter.

- Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. *Lingüística y literatura*, 36–37, pp. 11–33.
- Ceballos Aybar, N. R. et al. (2022). Espressioni idiomatiche italiano-spagnolo: approccio di mediazione didattico-pedagogica. *NUEVA ReCIT*, número especial, pp. 1–8.
- Cerezo Herrero, E. (2019). Sistematización de competencias en la enseñanza de la lengua B para traducción e interpretación en el EEES a partir de un modelo de competencia traductora. *MonTI*, 11, pp. 77–107.
- Chmiel, A. y Mazur, I. (2014). *Audiodeskrypcja*. Poznań: Wydawnictwo naukowe UAM.
- Cid-Leal, P., Espín-García, M.C. y Presas, M. (2019). Traducción automática y posesición: perfiles y competencias en los programas de formación de traductores. *MonTI*, 11, pp. 187–214.
- Ciszewska, E. (2008). Traducción del futuro de probabilidad español al polaco. En Joanna Wilk-Racięska y Jacek Lyszczyna (eds.): *Encuentros Vol. 1, Encuentros de Lingüística, Traducción y Enseñanza de la lengua española*, pp. 49–60. Katowice: Oficyna Wydawnicza Wacław Wólasek.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5 (4), pp. 161–170.
- Cornu, G. (2005). *Linguistique juridique*. Paris: Montchrestien.
- Corpas Pastor, G. (2009). Manual de fraseología española. Madrid: Gredos.
- Corvo Sánchez, M. J. y Barsanti Vigo, M.J. (2022). ¿Enseñar a traducir para enseñar una lengua extranjera? A propósito del método de gramática y traducción. En Beatriz de la Fuente Marina e Iris Holl (eds.): *La traducción y sus meandros: diversas aproximaciones en el par de lenguas alemán-español*, pp. 379–391. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Dagilieniè, I. (2012). Translation as a Learning Method in English Language Teaching. *Kalby Studijos*, 21, pp. 124–129.
- De Oliveira Pontes, V. y Paiva Freitas, C. (2017). La traducción como una estrategia didáctica para la enseñanza del español como lengua extranjera. *Transversal*, 3 (5), pp. 3–14.
- Dell'Anna, M. V. (2017 [2012]). In nome del popolo italiano. Linguaggio giuridico e lingua della sentenza in Italia. Firenze: Franco Cesati Editore.
- Del Barrio de la Rosa, F. (2021). El léxico del español. Composición, centro y márgenes. En Félix San Vicente y Gloria Bazzocchi (eds). *LETI. Lengua española para traducir e interpretar*, pp. 185–204. Bologna: CLUEB.
- Del Valle Cacela, V. (2021). Revisión de las diferencias y coincidencias entre el lenguaje jurídico italiano y español. En Iwona Piechnik y Marta Wicherek (eds.): *Langues romanes non standard*, pp. 148–173. Kraków: Uniwersytet Jagielloński, Biblioteka Jagiellońska.
- Del Valle Cacela, V. (2022). Reflexiones sobre las necesidades de formación entre el alumnado de traducción jurídica desde la perspectiva española y polaca. En Raúl Fernández Jódar, Joanna Nowak-Michalska, Xavier Pascual-López, Małgorzata Spychała-Wawrzyniak y Agata Wolarska-Sobocińska (eds.): *La lingüística hispánica como puente entre culturas*, pp. 231–241. Poznań: Wydawnictwo naukowe UAM.
- Delisle, J. (2005). *L'enseignement pratique de la traduction*. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Demińska, K., Fastyn-Pleger, K., Małyska, A., Ułańska, M. (2021). *Gramatyka dla praktyka. Fleksja i słowotwórstwo*. Potsdam: Kolleg für polnische Sprache und Kultur.
- Demińska, K., Fastyn-Pleger, K., Małyska, A., Ułańska, M. (2021). *Gramatyka dla praktyka. Czasownik*. Potsdam: Kolleg für polnische Sprache und Kultur.
- Díaz Cintas, J. (2012). Los subtítulos y la subtitulación en la clase de lengua extranjera. *Abehache*, 2 (3), pp. 95–114.
- Dobrowolska, M. (2005). Aspecto perfectivo en español y en polaco. Enfoque didáctico. *XL Congreso 400 años de Don Quijote: pasado y perspectivas de futuro*, pp. 319–331.

- Drabik, L. y Sobol, E. (2021). *Słownik po prawnej polszczyzny*. Warszawa: PWN.
- Durieux, C. (2005). L'enseignement de la traduction: enjeux et démarches. *Meta* 50 (1), pp. 36–47.
- Escandell Vidal, M. V. (2014). *Claves del lenguaje humano*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón de Areces.
- España. (2023). *Código de Extranjería*. Boletín Oficial del Estado: https://boe.es/biblioteca_juridica/codigos/codigo.php?id=070_Codigo_de_Extranjeria&tipo=C&modo=2.
- Fellag Ariouat, M. (2009). El traductor turístico entre la competencia comunicativa y la percepción del entorno cultural. *Al-Mutargim*, 19, pp. 347–356.
- Fernández Jódar, R. (2016). Las oraciones con *se* en español y su representación en polaco. *Studia romanica posnaniensis*, 43 (3), pp. 23–35.
- Fernández Lagunilla, M. (1999). Las construcciones de gerundio. En Ignacio Bosque; Virginia Demonte. (Coord.). Gramática descriptiva de la lengua española. Tomo 2: Las construcciones sintácticas fundamentales. Relaciones temporales, aspectuales y modales, pp. 3443–3503. Madrid: Catedra.
- Fernández López, S. (1995). Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Didáctica*, 7, pp. 203–216.
- Fernández Martín, P. (2009). La influencia de las teorías psicolingüísticas en la didáctica de lenguas extranjeras: reflexiones en torno a la enseñanza del español L2. *marcoELE. Revista de didáctica español lengua extranjera*, 9, pp. 1–33.
- Ferreira, C.C. (2005). La lingüística contrastiva y el proceso de enseñanza/aprendizaje de español como lengua extranjera. Actas del II simposio José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera del Instituto Cervantes de Río de Janeiro, pp. 159–167.
- Figueira de Souza Corrêa, E. (2014). Sobre a necessidade da tradução pedagógica na aula de língua não materna: quinta habilidade e macroestratégias. *Revista de Letras*, 2 (33), pp. 53–64.
- Flores, M. J. (2008). Los marcadores del discurso en el español peninsular y sus equivalencias en italiano, 1. Estructuradores de la información, conectores, reformuladores y operadores discursivos. Roma: Aracne.
- Fontanella de Weinberg, B. (1992). *El español de América*. Madrid: Editorial Mapfre.
- Font Bisier, M. A. (2023). Análisis de la norma UNE 153020 sobre audiodescripción. ¿Debería modificarse tras diecisiete años de vigencia? *Ética y Cine Journal*, 13 (1), pp. 41–52.
- Fries, C. C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic Books/Hachette Book Group.
- Gaik, M. (2015). La polisemia y la sinonimia en el lenguaje jurídico – estudio comparativo español-polaco. *Tonos digital*, 29, pp. 1–16.
- Galiñanes Gallén, M. (2005). La traducción de los colores en italiano y en español. *redELE, Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera*, 4, pp. 1–13.
- Garavelli, B.M. (2001). Le parole e la giustizia. Divagazioni grammaticali e retoriche su testi giuridici italiani. Torino: Piccola Biblioteca Einaudi.
- Garofalo, G. (2021). El lenguaje jurídico. En Félix San Vicente y Gloria Bazzocchi (eds). *LETI. Lengua española para traducir e interpretar*, pp. 103–125. Bologna: CLUEB.
- Garrote Salazar, M. (2019). Didáctica de segundas lenguas y lenguas extranjeras en Educación Infantil y Primaria. Madrid: Paraninfo.
- Gasca Jiménez, L. (2022). Traducción, competencia plurilingüe y español como lengua de herencia (ELH). New York: Routledge.
- Gaszyńska-Magiera, M. y Nowicka, J. C. (eds.). (2014). *Traducción: contextos e implicaciones*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

- Gierden Vega, C. (2003). La traducción pedagógica como ejercicio integrativo en la didáctica del alemán como LE. *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 13–14, pp. 90–100.
- Gil Olivera, N. A. (2019). El enfoque por tareas en la enseñanza de lenguas extranjeras: reflexiones de su origen y relación con otros enfoques. *Revista boletín REDIPE*, 8, pp. 170–181.
- Gile, D. (2009). Basic concepts and models for interpreter and translator training. Amsterdam: John Benjamin.
- Głowicka, M. (2016). Aspectos de la traducción al español del lexema polaco “trzeba”. *Estudios hispánicos*, 24, pp. 63–76.
- Gómez Torrego, L. (1999). Los verbos auxiliares. Las perífrasis verbales de infinitivo. En Ignacio Bosque; Virginia Demonte. (Coord.). *Gramática descriptiva de la lengua española. Tomo 2: Las construcciones sintácticas fundamentales. Relaciones temporales, aspectuales y modales*, pp. 3323–3389. Madrid: Catedra.
- Gómez Torrego, L. (2011 [1997]). *Gramática didáctica del español*. Madrid: SM.
- González-Davies, M. (2020). Developing mediation competence thorough translation. En Sara Laviosa y Maria González-Davies (eds.): *The Routledge handbook of Translation and Education*, pp. 434–450. New York: Routledge.
- González Pastor, D. y Rico, C. (2021). POSEDITrad: la traducción automática y la posesición para la formación de traductores e intérpretes. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 15 (1), 1–14.
- Gosciny, R. y Sempé, J. J. (2004). *Mikołajek. Nowy rok szkolny*. Kraków: Znak.
- Gouadec, D. (2007). *Translation as a profession*. Amsterdam: John Benjamins.
- Grzegorzczkova, R., Laskowski, R., Wróbel, H. (1999). *Morfologia*. Warszawa: Wydawnictwo naukowe PAN.
- Grzegorzczkova, R. y Puzynina, J. (1999). Rzeczownik. En Renata Grzegorzczkova, Roman Laskowski y Henryk Wróbel (eds.). *Morfologia*, pp. 389–468. Warszawa: Wydawnictwo naukowe PAN.
- Hollerbach, W., Villalobos, L., Atencio, E., Gapper, S. (1986). Teoría y práctica de la respuesta física total: un método prometedor para enseñar lenguas extranjeras. *Letras*, 11–12, pp. 11–29.
- House, J. (2016). *Translation as communication across languages and cultures*. London: Routledge.
- Hualde, J. I., Olarrea, A., Escobar, A. M., Travis, C. E., Sanz, C. (2021 [2001]). *Introducción a la lingüística hispánica*. Londres: Cambridge University Press.
- Hurtado Albir, A. (1996). *La enseñanza de la traducción*. Castellón: Universidad Jaume I.
- Hurtado Albir, A. (2019). La investigación en didáctica de la traducción. Evolución, enfoques y perspectivas. *MonTI*, 11, pp. 47–76.
- Hurtado Albir, A. (2021 [2001]). *Traducción y Traductología. Introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra.
- Hurtado Albir, A., Kuznik, A. y Rodríguez-Inés, P. (2022). Marco conceptual de la investigación sobre descriptores de nivel en traducción. En Amparo Hurtado Albir y Patricia Rodríguez-Inés: *Hacia un marco europeo de niveles de competencias en traducción. El proyecto NACT del grupo PACTE*, pp. 41–68. *MonTI*, 7.
- Hurtado Albir, A. y Rodríguez-Inés, P. (eds.). (2022). *Hacia un marco europeo de niveles de competencias en traducción. El proyecto NACT del grupo PACTE*. *MonTI*, 7.
- Igareda, P. (2011): Categorización temática del análisis cultural: una propuesta para la traducción. *Íkala. Revista de lenguaje y cultura* 16 (27), pp. 11–32.
- Iglesias Casal, I. y Ramos Méndez, C. (2021). Mediación y competencia comunicativa intercultural en la enseñanza del español LE/L2. *Journal of Spanish Language Teaching*, 7, pp. 89–98.

- Instituto Cervantes. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.
- Instituto Cervantes. (2021). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario.
- Jin, L. y Cortazzi, M. (2011). Re-Evaluating Traditional Approaches to Second Language Teaching and Learning. En Eli Hinkel (ed.) *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning. Volume II*, pp. 558–575. New York: Routledge.
- Johansson, S. (2008). Constrative analysis and learner language: a corpus-based approach. Oslo: University of Oslo.
- Kaczmarek, E. (2008). Funkcja stylistyczna konstrukcji z nominalizacjami w języku polskim i czeskim. *Studia Germanica Gedanensia*, 17, pp. 129–136.
- Kasperska, I. (2019). La periferias se reescriben. Contextos de traducción mexicano, polaco y chicano. Poznań: Wydawnictwo naukowe UAM.
- Kościałkowska-Okońska, E. (2016). Implications of translation competence in the legal context: a didactic perspective. *Comparative Legilinguistics*, 27, pp. 33–48.
- Lacuesta, R.S. y Bustos Gisbert, E. (1999). La derivación nominal. En Ignacio Bosque y Demonte, Violeta. (Coord.). *Gramática descriptiva de la lengua española. Tomo 3: Entre la oración y el discurso. Morfología*, pp. 4505–4594. Madrid: Catedra.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics and Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Laviosa, S. (2020). Language teaching. En Mona Baker y Gabriela Saldanha (eds.): *Routledge Encyclopedia of Translation Studies. Third Edition*, pp. 271–274. New York: Routledge.
- Leonardi, V. (2010). The role of pedagogical translation in second language acquisition. From theory to practice. Bern: Peter Lang.
- Leonardi, V. (2011). Pedagogical Translation as a Naturally-Occurring Cognitive and Linguistic Activity in Foreign Language Learning. *Annali online di Lettere*, 1–2, pp. 17–28.
- Lipski, J. M. (1996). *El español de América*. Madrid: Cátedra.
- Llovet Barquero, B. (2009). La sugestopedia en las clases de español. *marcoELE*, 8, pp. 63–73.
- Lombardini, H. E. (2021). ¿Qué español debo aprender para saber castellano? La unidad en la variedad y la variedad de la unidad. En Félix San Vicente y Gloria Bazzocchi (eds). *LETI. Lengua española para traducir e interpretar*, pp. 11–30. Bologna: CLUEB.
- López García, Á. y Veyrat Rigat, M. (2012). *Linguística aplicada a la traducción*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- López González, A. M. (2014). La estructura interna del léxico disponible en español como lengua extranjera (ELE) de los preuniversitarios polacos. *Studia romanica posnaniensia*, 41 (1), pp. 45–61.
- López González, A. M. (2019). Español neutro – español latino: hacia una norma hispanoamericana en los medios de comunicación. *Roczniki Humanistyczne*, 67 (5), pp. 7–27.
- López Medina, B. (2022). Scaffolding. Cuando, cómo y para qué utilizarlo en el aula de español como lengua extranjera (E/LE). Granada: Comares.
- Łapa, R. (2015). Język prawny w świetle analizy językoznawczej. Wybrane zagadnienia składniowe. Poznań: Wydawnictwo Rys.
- Łapa, R. (2018). Z opisu nominalizacji w tekstach prawnych. *Białostockie Archiwum Językowe*, 18, pp. 125–137.
- Maati Beghadid, H. (2013). El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente. *Actas del IV Taller «ELE e interculturalidad» del Instituto Cervantes de Orán*, pp. 112–120.
- Maciołek, M. y Tambor, J. (2018). Głoski polskie. Przewodnik fonetyczny dla cudzoziemców i nauczycieli uczących języka polskiego jako obcego. Katowice: Wydawnictwo Gnome.

- Mańczak, W. (1956). Ile rodzajów jest w polskim. *Język Polski* XXXVI, pp. 116–121.
- Mańczak, W. (1989). *Fonética y morfología histórica del español*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Marangon, G. (2009). Italiano y español: lenguas afines. Importancia de la L1 en el proceso de aprendizaje de la L2. *AnMal Electrónica*, 27, pp. 185–194.
- Martín Sánchez, M. A. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo*, 5, pp. 54–70.
- Masieri, D. (2022). L'italiano giuridico in Italia e nelle istituzioni dell'UE. Berlín: Peter Lang.
- Matte Bon, F. (2004). Análisis de la lengua y enseñanza del español en Italia. *redELE, Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera*, 0, pp. 1–19.
- Mendez Caballero, Y. (2021). Evolución de los enfoques en didáctica de la traducción. *Órbita Científica*, 117 (27), pp. 1–8.
- Mendikoetxea, A. (1999). Construcciones inacusativas y pasivas. En Ignacio Bosque; Virginia Demonte. (Coord.). Gramática descriptiva de la lengua española. Tomo 2: Las construcciones sintácticas fundamentales. Relaciones temporales, aspectuales y modales, pp. 1575–1630. Madrid: Catedra.
- Mininni, M. I. (2014). Dar clase en el aula. Insidie e risorse nell'insegnamento di lingue affini. *RiCOGNIZIONI. Rivista di lingue, letterature e culture moderne*, 1, pp. 125–132.
- Moreno Fernández, F. (2022). *La lengua de los hispanos unidos de América*. Madrid: La Catarata.
- Muñoz-Basols, J. y Hernández Muñoz, N. (2022). La diversidad del español en la era global: retos para su enseñanza. En Natividad Hernández Muñoz, Javier Muñoz-Basols y Carlos Soler Montes (eds.): *La diversidad del español y su enseñanza*, pp. 8–38. New York: Routledge.
- Murcia Soriano, A. y Aguirre Pla-Giribert, M. (2021). El español en Polonia. En Instituto Cervantes (ed.): *El español en el mundo*. pp. 465–475.
- Nagórko, A. (2007). *Zarys gramatyki polskiej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Narbona Jiménez, A., Cano Aguilar, R., Morillo Velarde-Pérez, R. (2011). *El español hablado en Andalucía*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Narebska, I. (2018). *Gramática polaca. Primeros pasos*. Alicante: Publicacions Universitat d'Alacant.
- Nida, E. (1999): Lengua, cultura y traducción, *VII Encuentros (Volumen II): Lengua y Cultura. Estudios en torno a la Traducción*. https://cvc.cervantes.es/lengua/iulmyt/pdf/lengua_cultura/01_nida.pdf.
- Niestorowicz, T. (2016). Distribución de las formas verbales del futuro y del condicional en español y en polaco: estudio comparativo. *Itinerarios*, 23, pp. 79–90.
- Nord, C. (2019). Traducir funciones. Manual de enseñanza y autoprofrendizaje de la traducción. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Nowak-Michalska, J. (2012). Modalność deontyczna w języku prawnym na przykładzie polskiego i hiszpańskiego kodeksu cywilnego. Poznań: Wydawnictwo Rys.
- Nowikow, W. (Coord.) (2017). *Gramática contrastiva español-polaco*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Núñez Román, F. (2009). Diátesis pasiva en italiano y español. Apuntes para un análisis contrastivo. *Language design*, 11, pp. 79–92.
- Núñez Román, F. (2014). La expresión fraseológica de la ira en italiano y español: un estudio cognitivo. *Philologia Hispalensis*, 28 (3–4), pp. 213–233.
- Olalla Soler, C. y Hurtado Albir, A. (2013). Estudio empírico de la traducción de los culturemas según el grado de adquisición de la competencia traductora. Un estudio exploratorio. *Sendebarr*, 24, pp. 9–38.
- Ostaszewska, D. y Tambor, J. (2000). *Fonetyka y fonologia współczesnego języka polskiego*. Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN.

- Pamies Bertrán, A. y Nowikow, W. (2015). *Los modos verbales en español y en polaco*. Łódz: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Pawlik, J. (1995). Los conceptos de aspecto verbal y de tiempo pasado en las lenguas románicas y eslavas en el caso del español y del polaco. *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna*, 14, pp. 141–153.
- Pawlik, J. (2001). *Selección de problemas de gramática española*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Perlin, J. (2004). El presente en función del futuro en polaco y en español. *Studia romanica posnaniensis*, 31, pp. 433–436.
- Perlin, J. (2005). Ile jest aspektów w języku polskim oraz próba dowodu na fleksyjność opozycji dokonany / niedokonany. *Bulletin de la société polonaise de linguistique*, LXI, 49–56.
- Pierucci, M. L. (2009). Introduzione alla lingua del diritto. En Stefania Cavagnoli, Stefania; Elena Ioratti Ferrari (eds.): *Tradurre il diritto. Nozioni di diritto e di linguistica giuridica*, pp. 161–222. Milano: CEDAM.
- Presa González, F. (2008). *Gramática polaca*. Madrid: Cátedra.
- Prieto Ramos, F. (2011). Developing legal translation competence: an integrative process-oriented approach. *Comparative Legilinguistics*, 5, pp. 7–21.
- RAE-ASALE (Real Academia Española y Asociación de academias de la lengua española). (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa. <http://aplica.rae.es/grweb/cgi-bin/buscar.cgi> [Consultado: 01/09/2022].
- RAE-ASALE (Real Academia Española y Asociación de academias de la lengua española). (2011). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Reche Cala, J.C. (2021). El español en Italia. En Instituto Cervantes (ed.): *El español en el mundo*, pp. 279–289.
- Renau Renau, M. L. (2016). A Review of the Traditional and Current Language Teaching Methods. *International Journal of Innovation and Research in Educational Sciences*, 3 (2), pp. 82–88.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: University of Cambridge.
- Robles Garrote, P. (2016). La transferencia pragmática en el aprendizaje de lenguas afines: análisis de interacción escrita en español e italiano. *CLIC, Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, 68, pp. 322–349.
- Rojó, G. y Vega, A. (1999). El tiempo verbal. Los tiempos simples. En Ignacio Bosque; Virginia Demonte. (Coord.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Tomo 2: Las construcciones sintácticas fundamentales. Relaciones temporales, aspectuales y modales, pp. 2867–2934. Madrid: Catedra.
- Roldán, E. (1989). ¿Qué es la interlengua? *Revista documentos lingüísticos y literarios UACH*, 15, pp. 11–12.
- San Vicente, F. (2013). GREIT. Gramática de referencia de español para itálofonos. I. Sonidos, grafías y clases de palabras. Bologna: CLUEB.
- San Vicente, F. (2013b). GREIT. Gramática de referencia de español para itálofonos. II. Verbo: morfología, sintaxis y semántica. Bologna: CLUEB.
- San Vicente, F. (2015). GREIT. Gramática de referencia de español para itálofonos. III. Oración, discurso, léxico. Bologna: CLUEB.
- Sánchez-Gijón, P. (2016). La posesición: hacia una definición competencial del perfil y una descripción multidimensional del fenómeno. *Sendebarr*, 27, pp. 151–162.
- Sánchez Ramos, M. M. (2019). La incorporación de la traducción colaborativa en la didáctica de la traducción. *Hikma*, 18 (1), pp. 261–281.

- Sanz, C. (2021 [2001]). Enseñanza y aprendizaje del español. En José Ignacio Hualde, Antxon Olarrea, Anna María Escobar, Catherine E. Travis, Cristina Sanz (eds.). *Introducción a la lingüística hispánica*, pp. 488–540. Londres: Cambridge University Press
- Scarpa, F. y Orlando, D. (2017). What it takes to do it right: an integrative EMT-based model for legal translation competence. *The Journal of Specialised Translation*, 27, pp. 21–42.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *Product Information International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, pp. 209–241.
- Serianni, L. (2006 [1989]). *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria*. Roma: UTET.
- Serianni, L. (2007). *Italiani scritti*. Bologna: Il Mulino.
- Serrano Dolader, D. (1999). La derivación verbal y la parasíntesis. En Ignacio Bosque y Demonte, Violeta. (Coord.). *Gramática descriptiva de la lengua española. Tomo 3: Entre la oración y el discurso. Morfología*, pp. 4683–4756. Madrid: Catedra.
- Sorbet, P. (2015). La lexicografía frente a la variación diatópica en el léxico jurídico-administrativo español. *Estudios hispánicos*, 23, pp. 209–221.
- Sorbet, P. (2016). Norma policéntrica del español frente a la traducción jurídica polaco-española. *Między Oryginałem a Przekładem*, 22 (33), pp. 69–82.
- Sorbet, P. (2017). Los mecanismos de creación léxica en español y en polaco. *Studia romanistica*, 17 (1), pp. 129–140.
- Sorbet, P. (2021). *Panorama del vesre hispánico*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Solsona Martínez, C. (2016). La traducción entre lenguas afines en el discurso oral: el caso de algunos marcadores discursivos italianos de reformulación. *MonTI Special Issue*, 3, pp. 103–130.
- Soriano Barabino, G. (2018). La formación del traductor jurídico: análisis de la competencia traductora en traducción jurídica y propuesta de programa formativo. *Quaderns. Revista de Traducció*, 25, pp. 217–229.
- Sosnowski, R. (2005). *Origini della lingua dell'economia in Italia. Dal XIII al XVI secolo*. Milano: Franco Angeli.
- Soto Almela, J. (2019). *La traducción de la cultura en el sector turístico. Una cuestión de aceptabilidad*. Berlín: Peter Lang.
- Spychała-Wawrzyniak, M. (2016). La motivación de los alumnos polacos para el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Studia romanica posnaniensia*, 43(3), pp. 85–102.
- Spychała-Wawrzyniak, M. (2018). Las actitudes de los alumnos activos hacia el aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE). Una visión constructivista. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Stala, E. (2009). Dobletes etimológicos en español – su origen y evolución semántica. Observaciones puntuales. *Studia Linguistica Universitatis Jagellonicae Cracoviensis*, 126 (1), pp. 113–127.
- Tatoj, C. (2009). Los verbos de movimiento y la conceptualización del tiempo. Estudio contrastivo español-polaco. En Beata Brzozowska-Zburzyńska (ed). *Encuentros de Lingüística II*, pp. 105–115. Lublin: Wydawnictwo UMCS,
- Trama. (Grupo de investigación). (2019). *La traducción para la subtitulación en España*. Universitat Jaume I.
- Trovato, G. (2014). La mediación entre lenguas afines: la dimensión pedagógica de la traducción inversa (italiano > español). *Estudios interlingüísticos*, 2, pp. 135–148.
- Trovato, G. (2016). Lengua Española y traducción: integración de contenidos lingüísticos y traductológicos en un marco didáctico. *Ogigia*, 19, pp. 57–66.
- Trovato, G. (2016). *Mediación lingüística y enseñanza del español/LE*. Madrid: Arcos Libros.

- Trovato, G. (2018). *Lingüística española y traducción desde la contrastividad*. Roma: Aracne.
- Trovato, G. (2020). Una aproximación a un modelo de evaluación para la mediación lingüística en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). *Tonos digital*, 39, pp. 1–28.
- Trybisz, M. (2016). Los adjetivos de inmediatez temporal en español y sus equivalentes en polaco. *Itinerarios*, 23, pp. 175–186.
- Vermes, A. (2010). Translation in Foreign Language Teaching: A Brief Overview of Pros and Cons. *Eger Journal of English Studies*, 10, pp. 83–93.
- Villagrà Terán, M. M. (2010). La traducción y mediación en la clase de ELE en los primeros niveles de aprendizaje. *VII Encuentro práctico de ELE del Instituto Cervantes de Nápoles*, pp. 236–249.
- Vinay, J. P. y Darbelnet, J. (1958). *Stylistique comparée du français et de l'anglais*. Paris: Didier.
- Waluch-de la torre, E. (2014). *Secuencias preposicionales en español europeo*. Warszawa: Biblioteka Iberyjska.
- Was, M. (2000). Aspectos de la traducción del marcador discursivo polaco *możeal* español. *Qua-derns. Revista de traducció*, 5, pp. 161–177.
- Wicherek, M. (2021). El gerundio en el lenguaje jurídico español y su posible traducción al idioma polaco. En Iwona Piechnik y Marta Wicherek (eds.): *Langues romanes non standard*, pp. 480–504. Kraków: Uniwersytet Jagielloński, Biblioteka Jagiellońska.
- Wilk-Racięska, J. (2004). *El tiempo interior. Una aproximación al aspecto en español*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Wilk-Racięska, J. (2007). Nuestro mundo, nuestras visiones del mundo y las lenguas que lo describen todo. *Anuario de Estudios Filológicos*, XXX, pp. 439–453.
- Wilk-Racięska, J. (2020). Sobre los pares aspectuales en polaco. Un acercamiento a la aspectualidad eslava. *Revista española de lingüística aplicada*, 33 (2), pp. 618–640.
- Załęska, M. (ed.). (2015). *L'italiano insegnato creativamente*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Zamora Muñoz, P. (2021). Registro formal e informal. En Félix San Vicente y Gloria Bazzocchi (eds). *LETI. Lengua española para traducir e interpretar*, pp. 49–66. Bologna: CLUEB.
- Zaro Vera, J. J. (2007). En torno al concepto de retraducción. En Juan Jesús Zaro Vera y Francisco Ruiz Noguera (eds.): *Retraducir: una nueva mirada: la retraducción de textos literarios y audiovisuales*, pp. 21–34. Madrid: Miguel Gómez Ediciones.
- Zieliński, A. (2014). Las perifrasis de los verbos de movimiento en español medieval y clásico. Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Zieliński, A. (2017). El sustantivo. En Wiaczesław Nowikow (ed.): *Gramática contrastiva español-polaco*, pp. 239–314. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Zieliński, A. (2023). Sobre el proceso de lexicalización de las fórmulas honoríficas con el sufijo „ís(s)imo” en español. *Anuari de filologia. Estudis de lingüística*, 5, pp. 1–18.
- Zimny, A. (2014). Adquisición y aprendizaje del artículo español por niños y adultos polacos en el entorno de inmersión. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 16, pp. 1–13.
- Zohra Yzidi, F. (2013). La sugestopedia: teoría y casos de aplicación. *Actas del IV Taller «ELE e interculturalidad» del Instituto Cervantes de Orán*, pp. 37–44.

Manuales

- Azúar, Carmen. (2022). *Hiszpański w tłumaczeniach. Sytuacje*. Warszawa: Preston Publishing.
- Calvi, Maria Vittoria. (2020). *¡Enhorabuena!* Milan: Zanichelli.
- Carbó Marro, Carme y Mora Sánchez, Miguel Ángel. (2012). *De ley. Manual de español jurídico*. Madrid: SGEL.
- D'Ascanio, Maria; Fasoli, Antonella; Utrera Pérez, María Trinidad (2016). *Turismo y más*. 2ª edición. Milano: Zanichelli.

- Diz, Telmo; Infante, Javier; Vázquez, Santiago (2019) *Arriba*. 3 volúmenes. Warszawa: Editnos.
- Fernández, Joanna; Raúl Fernández Jodar; Pascual López, Xavier (2019). *Gramatyka języka hiszpańskiego A1, A2, B1/ B2, B2+*. Kraków: Draco
- Filak, Magdalena (2020). *Hiszpański w tłumaczeniach. Gramatyka*. Warszawa: Preston Publishing.
- Filak, Magdalena (2020). *Hiszpański w tłumaczeniach. Słownictwo*. Warszawa: Preston Publishing.
- Grazillo, Liliana; Sánchez Carrera, Ana (2014). *Gramática por funciones*. Milano: Zanichelli.
- Kotwica, D. (2020). *Hiszpański 365 na każdy dzień (A2-B2)*. Warszawa: Preston Publishing.
- Lozano Zahonero, María. (2010). Gramática de referencia de la lengua española A1-B2 y C1-C2. Milano: Hoepli.
- Małuszyńska, M. (2023). *Hiszpański. Trening A1*. Varsovia: Preston Publishing.
- Matte Bon, Francisco. (2015). *Gramática comunicativa del español*. 2 volúmenes. 2ª edición. Madrid: Edelsa.
- Moreno, Concha; Tuts, Martina (2009). *Cinco estrellas. Español para el turismo*. Madrid: SGEL.
- Peretto, Francesca; Juanatey, Luisa (2022). *Gramática lista*. Milano: Zanichelli
- Pierozzi, Laura (2017). *¡Buen viaje! Curso de español para el turismo*. 3ª edición. Milano: Zanichelli.
- Rosa de Juan, Carmen; Fernández, José Antonio (2010). *Temas de Derecho*. Madrid: Edinumen.
- San Vicente, Félix (Ed.). (2012). *GREIT. Gramática de referencia del español para itálofonos*. 3 volúmenes. Bologna: CLUEB.
- San Vicente, Félix; Bermejo, Felisa; Barbero, Juan Carlos. (2018). *Contrastiva. Grammatica della lingua spagnola*. Bologna: CLUEB.
- San Vicente, Félix; Bermejo, Felisa; Barbero, Juan Carlos. (2018). *Gramática en contraste*. Milano: Pearson.
- San Vicente, Félix; Bermejo, Felisa; Barbero, Juan Carlos. (2021). *Gramma. Grammatica della lingua spagnola*. Bologna: CLUEB.
- Salvaggio, Manuela; Maisto, Diana (2019). *¡Voy contigo!* Torino: Loescher Editore.
- VV. AA. (2008). *Temas de turismo*. Madrid: Edinumen.
- VV. AA. (2010). *En acción*. Madrid: enClave-ELE.
- VV. AA. (2014). *Nuevo prisma*. Madrid: Edinumen.
- VV. AA. (2014). *Nuevo prisma fusión*. Madrid: Edinumen.
- VV. AA. (2016). *Bienvenidos*. Madrid: enClave-ELE.
- VV. AA. (2017). *Profesionales del mundo jurídico*. Madrid: enClave-ELE.
- VV. AA. (2018). *Profesionales del turismo*. Madrid: enClave-ELE.
- VV. AA. (2018). *Impresiones*. Madrid: SGEL.
- VV. AA. (2018). *Turismo*. Madrid: SGEL.
- VV. AA. (2019). *Vitamina*. Madrid: SGEL.
- VV. AA. (2020). *Frecuencias*. Madrid: Edinumen.
- VV. AA. (2020). *Impara lo spagnolo*. Milano: Zanichelli.
- VV. AA. (2021). *¡Genial!* Madrid: SGEL.
- VV. AA. (2021). *Español en marcha*. Nueva edición. Madrid: SGEL.

Sitografía

Centro Virtual Cervantes. (s.f.). Diccionario de términos clave de ELE. https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm

- Cerruti, Massimo. (2011). Strutture perifrastiche. En *Enciclopedia Treccani*: [https://www.treccani.it/enciclopedia/strutture-perifrastiche_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/strutture-perifrastiche_(Enciclopedia-dell'Italiano)/) [Consultado: 28/08/2022].
- Consejo de Europa (2020): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER). https://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf [Consultado: 26/08/2022].
- España. (2022 [1995]). *Código Penal*. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1995-25444> [Consultado: 31/08/2022].
- Eurydice. (2022). *Krótką informacją o polskim systemie edukacji*. <https://eurydice.org.pl/krotka-informacja-o-polskim-systemie-edukacji/> [Consultado: 28/08/2022].
- Fundación del español urgente (Fundéu). <https://www.fundeu.es/Sobrefundeubbva/sellos/bbva/> [Consultado: 30/08/2022].
- Instituto Cervantes. (2022). *El español en el mundo*. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_22/el_espanol_en_el_mundo_anuario_instituto_cervantes_2022.pdf [Consultado: 24/04/2023].
- Instytut Języka Polskiego PAN. *Wielki słownik języka polskiego*. <https://wsjp.pl/> [Consultado: 30/08/2022].
- Italia. (2022 [1931]). *Codice Penale*. <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:regio.decreto:1930-10-19:1398> [Consultado: 31/08/2022].
- Italia.it (2022). *Roma: l'irresistibile fascino della Città eterna*. <https://www.italia.it/it/lazio/roma/guida-storia-curiosita> [Consultado: 09/04/2023].
- Italia.it (2022). *Cosa vedere a Roma in due giorni*. <https://www.italia.it/it/lazio/roma/cosa-fare/weekend-roma> [Consultado: 25/04/2023].
- Ministero dell'Istruzione, MIUR. (2018). *Sistema educativo di istruzione e di formazione*. <https://www.miur.gov.it/web/guest/sistema-educativo-di-istruzione-e-formazione> [Consultado: 27/08/2022].
- Polonia. (2022 [1997]). *Kodeks karny*. <https://lexlege.pl/kodeks-karny/> [Consultado: 31/08/2022].
- Polski Wydawnictwo Naukowe (PWN). *Encyklopedia*. <https://encyklopedia.pwn.pl/>
- Polski Wydawnictwo Naukowe (PWN). *Słownik języka polskiego*. <https://sjp.pwn.pl/> [Consultado: 30/08/2022].
- RAE-ASALE (Real Academia Española y Asociación de academias de la lengua española). *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/> [Consultado: 30/08/2022].
- RAE-ASALE (Real Academia Española y Asociación de academias de la lengua española). *Diccionario de americanismos*. <https://www.asale.org/damer/> [Consultado: 30/08/2022].
- RAE-ASALE (Real Academia Española y Asociación de academias de la lengua española). *Diccionario panhispánico del español jurídico*. <https://dpej.rae.es/> [Consultado: 15/05/2023].
- Tour Spain. (2019). *Guía de Cantabria*. http://www.turispain.com/descargas/guia_de_viaje/2019/Turispain-Guia-de-Cantabria-N2-optimizado.pdf [Consultado: 09/04/2023].
- Visit Gdańsk. (s. f). *Weekendowy relaks*. <https://www.visitgdansk.com/weekendowy-relaks,oo,10350> [Consultado: 09/04/2023].

Verónica Del Valle Cacela es doctora en Lingüística, Literatura y Traducción por la Universidad de Málaga (España) y en Traducción, Interpretación e Interculturalidad por la Universidad de Bolonia (Italia). Ha trabajado como traductora profesional y desde el año 2019 trabaja en el Departamento de Estudios Hispánicos de la Universidad Maria Curie-Skłodowska de Lublin (Polonia).

Sus principales líneas de investigación giran en torno a la traducción e interpretación jurídica (italiano-español), la traducción turística (polaco-español), la traducción audiovisual (italiano/polaco-español), principalmente destinada al público infantil, y la didáctica de la traducción.

Już sam cel pracy godny jest uwagi, ponieważ z tego co mi wiadomo, brak jest na polskim rynku wydawniczym pozycji monograficznej, która nie tylko skupiała przyszłemu tłumaczowi tak wiele materiałów translatorycznych z prawa i turystyki, a także ukazywałaby polskie, włoskie i hiszpańskie jednostki kulturowe, z którymi tłumacze na ogół mają problem. Wychodząc od swojego rozległego doświadczenia jako dydaktyk na poziomie akademickim, Pani Verónica Del Valle Cacela przyjmuje w pracy perspektywę translatologiczną, skupioną, co bardzo ważne, na podniesieniu przez jej odbiorców kompetencji w zakresie języka ojczystego i obcego, a także pogłębieniu wiedzy ogólnej i szczegółowej w dziedzinie dydaktyki tłumaczeń prawnych i prawniczych oraz turystycznych. Autorka publikacji nie zapomina przy tym o cennych objaśnieniach opisywanych przez nią zjawisk. Nie mniej wartościowe od zebranych i opisanych materiałów są towarzyszące im propozycje ćwiczeń w rozróżnieniu na język ojczysty (włoski lub polski).

dr hab. Edyta Waluch de la Torre, prof. Uniwersytetu w Granadzie